

Filoteknos

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Marina Balina (*Illinois Wesleyan University, Bloomington*)
Urszula Bonter (*Uniwersytet Wrocławski*)
Marnie Campagnaro (*University of Padova*)
Anna Czabanowska-Wróbel (*Uniwersytet Jagielloński*)
Justyna Deszcz-Tryhubczak (*Uniwersytet Wrocławski*)
Lee Galda (*University of Minnesota*)
Hans-Heino Ewers (*University of Frankfurt/M*)
Magdalena Jonca (*Uniwersytet Wrocławski*)
Irena Barbara Kalla (*Uniwersytet Wrocławski*)
Riitta Kuivasmäki (*University of Tampere*)
Grzegorz Leszczyński (*Uniwersytet Warszawski*)
Jolanta Ługowska (*Uniwersytet Wrocławski*)
Justyna Łukaszewicz (*Uniwersytet Wrocławski*)
Kimberly McFall (*Marshall University, USA*)
Emilya Ohar (*Academy of Printing and Publishing, Lviv*)
Bożena Olszewska (*Uniwersytet Opolski*)
Marek Oziewicz (*University of Minnesota*)
Ana Margarida Ramos (*University of Aveiro, Portugal*)
Elżbieta Skibińska (*Uniwersytet Wrocławski*)
Ryszard Waksmund (*Uniwersytet Wrocławski*)
Monika Woźniak (*Univeristy La Sapienza, Roma*)
Violetta Wróblewska (*Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń*)

Filoteknos

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD

Vol. 11

FIGURY PAMIĘCI

Czytanie – doświadczenie – emocje

FIGURES OF MEMORY

Reading – Experiences – Emotions

REDAKCJA / EDITED BY
MATEUSZ ŚWIETLIICKI, MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ,
DOROTA MICHUŁKA



Wrocław 2021

REDAKTOR NACZELNY / EDITOR-IN-CHIEF

Dorota Michułka

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO / VICE-EDITOR-IN-CHIEF

Kamila Kowalczyk, Mateusz Świetlicki

SEKRETARZ REDAKCJI / EDITORIAL SECRETARY

Sylwia Kamińska-Maciąg

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Dorota Michułka (Polish), Radosław Siewierski (English)

AUTOR ILUSTRACJI NA OKŁADCE / COVER ILLUSTRATION BY

Łukasz Trzeciak

DTP

Andrzej Sokulski

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2021

ISSN 2082–9310

Nakład 300 egz.

Redakcja „Filoteknos”

IFP UWr, pl. Nankiera 15, 50–140 Wrocław

e-mail: filoteknos@uwr.edu.pl,

www.ifp.uni.wroc.pl/filoteknos/



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

ul. Kościuszki 142, 50–439 Wrocław, tel. 71 342 20 56

<http://www.atutoficyna.pl>; e-mail: wydawnictwo@atutoficyna.pl

Spis treści / Contents

Studia / Studies

Wstęp | Introduction

- DOROTA MICHUŁKA, MATEUSZ ŚWIETLICKI,
MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ
Theory and Practice of Memory in the Culture of the Present
from the Perspective of Research on Literature for Young Readers 11
- DOROTA MICHUŁKA, MATEUSZ ŚWIETLICKI,
MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ
Teoria i praktyka pamięci w kulturze teraźniejszości
(w perspektywie badań nad literaturą dla młodego odbiorcy) 22

Pamięć o drugiej wojnie światowej | Memory about the Second World War

- SŁAWOMIR JACEK ŻUREK
Noc żywych Żydów [*Night of the Living Jews*]
by Igor Ostachowicz – Judaic and Shoah Topoi 35
- FARRIBA SCHULZ
Sois gentil et tiens courage!
Reshaping Anne Frank's Diary Through New Imagery 52
- MONIKA GRABAN-POMIRSKA
Tragizm, codzienność i przygoda. Pamięć o wojnie w powieściach
Dzieci Warszawy Marii Zarębińskiej-Broniewskiej
i *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej 69
- KRZYSZTOF RYBAK
Shaping the Memory of Irena Sendler in Polish Children's Literature 81

Pamięć i migracje | Memory and Migrations

- KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR
Migration as an Experience of Speech and Communication
in Polish Children's Literature 97
- MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK
Pamięć domu. Polska literatura dla dzieci o migracjach 111

Figury pamięci w picturebookach i fotografiach | Figures of Memory in Picturebooks and Photographs

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA

Memory Visualized. A Comparative Analysis of Iconotexts
in Selected Nordic Picturebooks 125

JUSTYNA ZAJĄC

Obraz żydowskiego dziecka oraz pamięć o wojnie
w książkach obrazkowych dla młodego odbiorcy 137

ANNA WŁODARCZYK

Dotknięcie człowieka – wskrzeszenie obrazu.
Studium narracji pisanej fotografią Krzysztofa Millera 154

TZINA KALOGIROU

Time Lost and Time Regained in Contemporary Children's Literature . . . 175

Pamięć dzieciństwa | Childhood Memory

PAWEŁ MACKIEWICZ

Dzieciom, którymi byłem.
Przestrzenie pamięci Dariusza Suski 187

DAGMARA TOMCZYK

Pamięć wpisana w przestrzeń miasta.
O Podróży w krainę dzieciństwa Horsta Bienka 198

KAMIL NOLBERT

Dlaczego Otwock rymuje się z sosną?
Przestrzeń, czas i pamięć w Piotra Sommera wierszach dla dzieci 206

Pamięć – pokolenia – wartości – edukacja | Memory – Generations – Values – Education

DOROTA MICHUŁKA, MIROSŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK

Meetings with the Past: Figures of Memory, Values, and Education
in Contemporary Polish Narratives for Children and Young Adults 223

JOLANTA ŁUGOWSKA

Pamięć rodzinna w cyklu powieści
Małgorzaty Musierowicz „Jeźycjada” 241

WOJCIECH BROWARNY

Turystyka literacka na Dolnym Śląsku i pograniczach regionu 252

JUSTYNA MĘTRAK

“We Make Our Own Familia” – The Transfer of Memory
in Patricia Nell Warren's *Billy's Boy* (1997) 262

Praktyki pamięci – recepcja dzieci | Memory Practices – Children's Reception

CAROLINE R. WITTIG

“We Go on Adventures...” – How Children Deal
with Golem Representations in Literature and Popular Culture 275

JUSTYNA KOWAL

- Figures of Memory in W. G. Sebald's *Austerlitz* –
Reception of Young Readers 287

Historia i pamięć | History and Memory

MAŁGORZATA RUCHNIEWICZ

- Historycy i historia wobec pamięci.
Refleksje na marginesie wielkich dyskusji 299

SYLWIA KAMIŃSKA-MACIĄG

- Strategie narracji i pamięć o terrorze
w *Dzieciach Kruka* Julii Jakowlewej 315

VARIA

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

- One Student, Two Schools – About the Problems
of Combining Education in Poland and Abroad 329

INNA SERGIENKO

- “Boys with Swords” – The Heroes of the Last Soviet Generation
and the Models of Masculinity in Vladislav Krapivin's Fiction 341

MARIANNA SZUMAL

- Droga uchodźcy i droga czytelnika – o angażującej podróży
w *Wędrówce Nabu* Jarosława Mikołajewskiego i Joanny Rusinek 353

Wywiad | Interview

ANASTASIA ULANOWICZ, MATEUSZ ŚWIETLICKI

- Researching and Teaching Children's Literature. Second-generation
Memory, Bloodlands Fiction, and the COVID Crisis 367

Recenzje | Reviews

MATEUSZ ŚWIETLICKI

- Nostalgia, the Distorted Mirror, and the Problem of Translations.
Review of Małgorzata Chrobak's *Bohater literatury dziecięcej
i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*,
Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019, 278 pp. 387

BOGUMIŁA STANIÓW

- Contemporary Popular Science Books for Children
and Youth in France – An Example of Model Development
Strategies on the Publishing Market. Review of Agnieszka Wandel's
*Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej
dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)*,
Universitas, Kraków 2019, 352 pp. 391

Studia / Studies

Wstęp

Introduction

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

MATEUSZ ŚWIETLIICKI ORCID: 0000-0001-7009-3837

University of Wrocław

MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ ORCID: 0000-0001-8051-9969

Pontifical Catholic University of Chile

Theory and Practice of Memory in the Culture of the Present from the Perspective of Research on Literature for Young Readers

The contemporary “multidirectional and multifaceted interest in the past” and thus also research on memory plays a huge role in the individual perception of reality and in the collective perspectives of communities, societies, and nations (Tarkowska 2016: 121–123). The interdisciplinarity of the phenomenon of collective memory provokes methodological challenges not only in the fields of historical, cultural, and literary studies but also in the context of psychological (cognitive and social) explorations (Maruszewski 2005: 20–25; cf. Barlett 1995) and sociological, historical, and biographical research, already well established in Poland¹.

The perspective of combining theory and practice has also played a significant role in Polish research on memory for many years, present in the analysis of the results of empirical studies such as surveys and interviews combined with the methodology of quantitative research like opinion polls, interpretations of historical sources, archival materials, photos, memorials, oral accounts, and analysis of the content of media messages. The didactic perspective, especially the analysis of the content of school history textbooks, and pedagogical concepts is also of great significance in the Polish context (cf. Szacka 2006; Szpociński 2004, 2005; Topolski 1981; Maternicki 1998; Pomorski 2017).

Most of the studies are guided by the perspective of the culture of the present. Elżbieta Tarkowska writes that “the exceptional place of the present in contemporary culture allows it to be called ‘culture of the present’” (2016: 121). Hence it becomes a type of catalyst for changes, a determinant of the description of variables in the research on memory, and an important perspective for discussing the issues of transformation, continuation, and references.

¹ Based on diaristic material (Znaniecki, Chałasiński, Szczepański), as well as a good tradition of folklore studies (e.g. Hajduk-Nijkowska, Kałubiec, Simonides) (cf. Majewski and Napiórkowski 2018: 11–13; Saryusz-Wolska 2009).

Many researchers both in Poland and abroad refer to the analysis and interpretation of the material relating to the theory and practice of memory in the perspective of the present, emphasizing that the past can be “named” and “understood” better only in this “temporal arrangement” of speaking about the transformations of the social time and relations between the past, present, and future – with regard to the notions of the past and present or tradition and the present – in the context of intergenerational dialogues, oral and written family histories, and “adult memory” of childhood (cf. Szacki 2011; Saryusz-Wolska and Traba 2014).

Assuming a sociological perspective of research on memory and drawing on the thought of Émile Durkheim (1858–1917) and then Maurice Halbwachs, the Polish academic discourse on social memory includes the work of Stefan Czarnowski, a Polish cultural scholar and sociologist not sufficiently recognized abroad; although Czarnecki did not introduce the concept of “memory” to his research, in the interwar period (1918–1939) he published a significant book monograph titled *Kultura (Culture)*² in which, independently of the result of research by Halbwachs, he used the concept of collective representations of the past, which corresponded fully with the research on memory (cf. Traba 2009; Tarkowska 2011; Tarkowska 2016; Saryusz-Wolska 2009).

In a broader socio-cultural perspective, in his pioneering works Czarnowski described, among other things, the changing and varied dimension of time, space, and history and addressed the issues of tradition, consciousness, and historical culture (Tarkowska 2016: 124). Kornelia Kończal and Joanna Wawrzyniak even write about the “problem of substitution,” claiming that Polish research on tradition, identity, and historical consciousness replaced research on memory for many years (Kończal and Wawrzyniak 2011: 11).³ They also argue that in the context of representations of the past, Czarnowski focused on an insightful look at the subject of “past in the present” (Czarnowski 1956b), a discussion of the mechanisms and social function of the heroization of characters, in this case, St. Patrick in Ireland, with the related cult of “sites of memory” (*lieux de mémoire*), and “an explanation of the relationships between the cult of heroes and the social system” (Czarnowski 1956c: 11).

According to Kończal and Wawrzyniak, these scientific perspectives can be seen as a kind of precursor to the research that was conducted in the 1980s by the French historian Pierre Nora, where Czarnowski’s “past in the present” is simply “second degree history” (*histoire au second degré*), which: “does not study determinants but effects; it does not study actions that remain in memory or that are commemorated but their traces and the rules of the game governing

² Notably, the full edition of Czarnowski’s work, consisting of five volumes, was published only in the 1950s.

³ Kończal and Wawrzyniak write about “the problem of substitution,” arguing that Polish studies on tradition, identity, and historical consciousness for years functioned as “substitutes” for memory studies (cf. 2011).

the forms of their commemoration” (Kończal and Wawrzyniak 2011: 14–15). Moreover, they argue that this type of history “does not study the events in themselves but their construction over time” and “does not study what the past really was but rather its constant utilization, use, and abuse and its significance for individual, successive present moments” (Kończal and Wawrzyniak 2011: 16). Hence instead of focusing on traditions, second degree history centers on “the way they were created and passed on” (Kończal and Wawrzyniak 2011: 16).

In this context, it should be pointed out that in “almost all theories that societies created about themselves, in processes of self-determination of social groups, classes, nations, and separate cultural circles, these systems of ‘self-knowledge’ or ‘self-representations’ most often [...] include certain forms of ‘incorporating’ the past to the current social consciousness” (Assorodobraj-Kula 1963: 5). Perhaps it is also worth considering to what extent a representation of the social past influences the theory of cultural/collective/historical memory and how this memory manifests in the field of exploration of cultural texts intended for the young reader.

A special role in mnemonic texts is played by, among others, a type of parabolic, metaphorical, oneiric, postmodern, poetic, and fairy-tale narrative, especially in the works whose themes focus on traumatic experiences during the Holocaust, the memory of the Shoah, and the difficult Polish-Jewish relations (Czapliński 2010: 357; cf. Błonski 1994, Jadźewska-Goldsteinowa 1995: 9). The books are rooted in individual experiences of children and adults, combining documentary narrative with lyricism; these fragmentary, sketchy, and “torn” fictional micro-stories are detached from the main events; they reflect the concept of imagination as defined by Gaston Bachelard; they are immersed in existential problems and refer to ethical representations of reality, including ethical attitudes.

These works are filled with “silence of emotions” and reflect the unique anthropological sensitivity of the narrative, which sometimes is expressed not in words, but through a “feeling” of “duration of time,” simple gestures, and looks (cf. Ubertowska 2007). The time felt by the characters can be individual and psychological; it also takes the form of “intersubjective specific time” (cf. Bartoszyński 1987: 220; Engelking 1996: 9–10), creating questions “about continuity, durability, and identity in the time of the human individual [...] and the relationship between individual memory and the permanence of the self” (Bartoszyński 1987: 220). Shifts in time and returns to the past also bring out in the stories poetic images of a happy childhood. They are based on the Arcadian tradition and aesthetics and allow characters to temporarily forget about the ongoing nightmare. Such a narrative strategy allows to emphasize the psychological aspects of the characters and the problems of resilience of the human psyche.

The analysis of literary testimonies concerning the experiences of survivors allows us to conclude that they reach the audience in a structure corresponding

to the anthropological or cognitive perspective (Young 1988). They can therefore show “a certain representation of cognitive processes taking place in the human mind” (Owczarek 2001: 15). Literary narratives based on the theme of the Holocaust “imitate the imperfections of memory and the limited cognitive perspective” but most of all they show “the function of disintegration of the image of the world, dissolution of the foundations on which life rested before the war, before the Holocaust” (Ubertowska 2007: 151). The choice of such a description strategy also corresponds to the very nature of survival and biography, which does not form a coherent, meaningful self-narrative but shows a specific pattern of battered life as defined by Adorno (1999)⁴.

“[T]he events of the Holocaust are not only shaped *post factum* in their narration, but [...] they were initially determined as they unfolded by the schematic ways in which they were apprehended, expressed, and then acted upon,” writes James E. Young in his book *Writing and Rewriting the Holocaust* (1988: 5).⁵ Following in the footsteps of Aleksandra Ubertowska, one of the ways of describing a traumatic experience and its aftermath would be individual micro-incidents, micro-narratives, micro-stories, not always cohesive and coherent, often fragmented and segmented. Such strategies of presenting the world are associated with the issue of inexpressibility and refer the reader to the category of deconstruction of language, subject, and reality (Ubertowska 2007: 151).

Literary testimonies of extermination by contemporary authors allow us to explore the phenomenon of memory from a modern perspective, which enables researchers to take into account the changing and dynamic nature of memory (cf. Ulanowicz 2013: 4). Thus, they assume “discontinuity” of the narrative, its incompleteness, and lack of a logical cause-and-effect structure of the story, while highlighting poetic and mental images ostensibly unrelated to the overall statement (cf. Rembowska-Pluciennik 2009; Jahn 2005).

An important perspective in the interpretation of works considered from the point of view of contemporary young audience and, more broadly, humanities education, will therefore be the issue of cultural memory and historical aspects of its “use” in building social awareness, analyzed in the contexts of historical politics, cultural anthropology, and history of communication (cf. A. Assmann 2012), the issues of post-memory (Hirsch 1999, 2008), the subject of the relationship between history and memory of place (Nora 1998), collective and individual memory (Halbwachs 1992), memory and popular culture (Landsberg 2004), and, clearly exploited in recent years, the issues of historical

⁴ This type of narrative, used in the context of the social community, is mentioned by Maria Janion in her discussion of *A Memoir of the Warsaw Uprising* by Miron Białoszewski: “What is usually treated as a set of features of poetic imagination—perceived as dreamy, oneiric, and somnambulistic—suddenly becomes the shared experience of the entire insurgent population” (Janion 2007: 76).

⁵ Ubertowska (2007: 151). Cf. Owczarek 2001: 15.

memory discourse in the perspective of texts on the Holocaust (Czapliński 2009; Ubertowska 2007; Żurek 2021), the issue of figures of memory, and intergenerational dialogue in research on cultural texts for children and young adults. Unquestionably, memory – frequently associated with traumatic historical events – has become a significant theme in global children's and young adult literature and children's literature studies (cf. Kertzer 2002; Bosmajian 2002; Kokkola 2003; Vice 2004; Shavit 2005; Kidd 2005; Ramos 2010; Scerbo 2012; Ulanowicz 2013; Gangi 2014; Snell and Hutchison 2014; Oziewicz 2016; Kania 2017; Dean-Ruzicka 2017; Michułka 2018; Wądolny-Tatar 2018; García-González 2020; Dudek-Wójcik 2020; Kamińska-Maciąg 2020; Herrera-Cortés and Pertúz-Bedoya 2020; Świetlicki 2020; Kachak 2021)⁶.

There are many scholarly points of view on the phenomenon of memory, which translates into multifaceted perspectives and interdisciplinarity of tasks in literary and cultural research practices, and thus creates problems even with the classification of concepts and naming of methodological tools in this evolving post-discipline of memory studies. These issues are “arranged” by Jan and Aleida Assmann, who introduce methodological criteria for examining the phenomenon of memory divided into three categories: (a) individual memory, rooted in personal biographical experience; (b) communicative memory, passed on in the course of intergenerational dialogue; and (c) cultural memory, embedded in symbols and artefacts, reinforcing collective identity (2012). On the other hand, Halbwachs in his classic sociological study of memory (*Les cadres sociaux de la mémoire*, 1925) devotes a lot of space to the issues of location and storage of memories as well as reconstruction of the past. He also considers the concept of collective memory, which in his opinion manifests and becomes active in various communities, such as social classes or families. Halbwachs states that only a community can provide a subject, including the child audience, with a specific framework in which the subject places the remembered facts (cf. 1992). All three categories of memory discussed by Jan and Aleida Assmann as well as the issues of “storage of memories” and reconstruction of the past within communities as defined by Halbwachs are also present in works intended for the young reader and are discussed in articles published in this volume.

Moreover, it seems that the above considerations linking literary studies with the anthropological and cultural approach to the phenomenon of memory present in the works for children and young people, considered in the perspective of “culture of the present,” may also reflect current social problems, provoking discussion on difficult issues (including, for example, the issue of historical and cultural baggage of the difficult heritage of the past and the related activities of historical politics) and promoting “agency”/actions and

⁶ Also see the eighth volume of *Filoteknos* (2018) focused on Russian and Eastern European war childhood (editors: Larissa Rudova and Dorota Michułka).

active participation in culture; they are part of a wider “educational project” of engaged humanities called by Ryszard Nycz “humanities of social usefulness” which “should confront and solve topical social and civilization problems instead of locking itself in an ivory tower of anachronistic, hermetic issues” (2017: 21).

This volume of *Filoteknos* showcases a variety of challenging approaches to the theme of memory in children’s and young adult literature and children’s culture. The authors study various cultural texts, such as YA novels, picture-books, poems, autobiographies, and graphic novels representing different cultures and literary traditions. The contributions have been arranged into thematic clusters.

The first part includes articles presenting the different approaches towards the depiction of the Second World War in narratives for young readers. In the opening article titled “*Noc żywych Żydów [Night of the Living Jews]*” by Igor Ostachowicz – Judaic and Shoah Topoi, Sławomir Jacek Żurek examines the role of various Shoah topoi in contemporary Polish literature. Farriba Schulz in “*Sois gentil et tiens courage!*” Reshaping “*Anne Frank’s Diary*” Through New Imagery demonstrates how the graphic novel adaptation of Frank’s diary engages with the figures of Holocaust memory and fictionalized war references. Monika Graban-Pomirska’s *Tragizm, codzienność i przygoda. Pamięć o wojnie w powieściach “Dzieci Warszawy” Marii Żarebińskiej i “Dzieci wśród nocy” Ireny Krzywickiej* focuses on the depictions of memory in two widely forgotten Polish novels published right after WWII. Finally, Krzysztof Rybak in *Shaping the Memory of Irena Sendler in Polish Children’s Literature* discusses the ways in which the image of Irena Sendler, the famous Polish humanitarian, is constructed in books for young readers.

The second cluster is devoted to the relationship between memory and migration. Both Katarzyna Wądołny-Tatar in *Migration as an Experience of Speech and Communication in Polish Children’s Literature* and Małgorzata Wójcik-Dudek in *Pamięć domu. Polska literatura dla dzieci o migracjach* focus on analyzing the various ways in which the theme of migration is portrayed in Polish literature. The authors seem to agree with Hartmut Lutz who concurs that “the traumas of emigration and exile are indeed transgenerational” (2007: 19).

The third cluster focuses on visual narratives. In *Memory Visualized. A Comparative Analysis of Iconotexts in Selected Nordic Picturebooks*, Hanna Dymel-Trzebiatowska analyzes Nordic picturebooks. Justyna Zajac writes about the images of war and children in contemporary picturebooks in *Obraz żydowskiego dziecka oraz pamięć o wojnie w książkach obrazkowych dla młodego odbiorcy. Dotknięcie człowieka – wskrzeszenie obrazu. Studium narracji pisanej fotografią Krzysztofa Millera* by Anna Włodarczyk contains a detailed analysis of the role of memory in Krzysztof Miller’s photography. The last article in this cluster, Tzina Kalogirou’s *Time Lost and Time Regained*

in *Contemporary Children's Literature*, focuses on showing the various depictions of time in picturebooks.

Articles in the fourth cluster address childhood memory in poetry and autobiography. Paweł Mackiewicz in *Dzieciom, którymi byłem. Przestrzenie pamięci Dariusza Suski* deals with the depiction on children and childhood in poetry. Dagmara Tomczyk in *Pamięć wpisana w przestrzeń miasta. O Podróży w krainę dzieciństwa Horsta Bienka* examines the relations between memory, history, and space in Horst Bienek's autobiographical book. Finally, Kamil Noltbert in *Dlaczego Otwock rymuje się z sosną? Przestrzeń, czas i pamięć w Piotra Sommera wierszach dla dzieci* examines the relationship between space, time, and memory in Piotr Sommer's children's poetry.

The themes of memory, generations, values, and education appear in the fifth cluster. Dorota Michulka and Mirosława Wawrzak-Chodaczek address all of these issues in *Meetings with the Past: Figures of Memory, Values, and Education in Contemporary Polish Narratives for Children and Young Adults*. Jolanta Ługowska in *Pamięć rodzinna w cyklu powieści Małgorzaty Musierowicz Jeżycjada* focuses on memory and family dynamics in the classic series of novels of Musierowicz, one of Poland's most popular children's books author. Wojciech Browarny in *Turystyka literacka na Dolnym Śląsku i pograniczach regionu (zarys badań dziedzictwa kultury literackiej i współczesnych zasobów turystyczno-literackich)* writes about literary heritage tourism and the role of places of memory (Nora 1998) in the transfer of cultural memory. Finally, Justyna Mętrak in "We Make Our Own Familia" – *The Transfer of Memory in Patricia Nell Warren's "Billy's Boy"* (1997) points to the role of objects and customs in the generational transfer of memory in a little-known American novel, the sequel to Warren's bestselling *The Front Runner* (1974). Mętrak examines the traumatic impact the death of the protagonist's father has on his family.

The sixth thematic cluster includes two articles devoted to distinctive figures of memory and the ways in which children respond to them. In "We Go on Adventures..." – *How Children Deal with Golem Representations in Literature and Popular Culture*, Caroline R. Wittig writes about the attitudes of German children towards selected popular depictions of the Golem. Justyna Kowal in *Figures of Memory in W.G. Sebald's "Austerlitz" – Reception of Young Readers* investigates the reading reactions of a group of thirteen and fourteen-year-old students asked to read *Austerlitz*.

The last cluster contains two articles. In *Historycy i historia wobec pamięci. Refleksje na marginesie wielkich dyskusji*, Małgorzata Ruchniewicz overviews various theoretical approaches towards memory expressed by historians. In her analysis of Yulia Yakovleva's *The Raven's Children*, Sylwia Kamińska-Maciąg explores the representation of the Great Terror in contemporary Russian historical fiction.

Traditionally, this issue of *Filoteknos* includes VARIA section, this time featuring articles by Maria Kwiatkowska-Ratajczak (*One Student, Two Schools*

– *About the Problems of Combining Education in Poland and Abroad*) about education and Inna Sergienko's study on the depictions on boyhood in Soviet-Russian children's literature ("Boys with Swords" – *The Heroes of the Last Soviet Generation and the Models of Masculinity in Vladislav Krapivin's Fiction*).

This issue contains an interview with Anastasia Ulanowicz, an eminent American scholar of children's literature and memory studies, conducted by Mateusz Świetlicki. In the interview, Ulanowicz talks about her past and present research, as well as the ways in which her Ukrainian-Polish heritage has influenced her work.

Furthermore, this issue includes two reviews of recent scholarly publications on children's literature. In *Nostalgia, the Distorted Mirror, and the Problem of Translations*, Mateusz Świetlicki discusses Małgorzata Chrobak's *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* (2019). Bogumiła Staniów in *Contemporary Popular Science Books for Children and Youth in France – An Example of Model Development Strategies on the Publishing Market* writes about Agnieszka Wandel's *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)* (2019).

We are thankful to all the contributors to this issue for their commitment to this editorial venture. We would also like to thank the external reviewers for their comments and insightful suggestions.

WORKS CITED

- Assmann, A. 2012. *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Assmann, J. 1995. Collective Memory and Cultural Identity. Trans. by J. Czaplicka. – *New German Critique*, 65, *Cultural History/Cultural Studies* (Spring – Summer): 125–133.
- Assorodobraj-Kula, N. 1963. „Żywa historia”. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze. – *Studia Socjologiczne*, 2.
- Barlett, F. 1995. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartoszyński, K. 1987. Problem konstrukcji czasu w utworach epickich. – *Problemy teorii literatury*, ed., H. Markiewicz. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum, 220.
- Błoński, J. 1994. *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bosmajian, H. 2002. *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. New York-London: Routledge.
- Czapliński, P. 2010. Zagłada – niedokończona narracja polskiej nowoczesności. – S. Buryła, A. Molisak, eds., *Ślady obecności*. Kraków: Universitas, 108–142.
- Czarnowski, S. 1956a. *Dzieła*. vol. 1–5. Eds. Nina Assorodobraj, Stanisław Ossowski. Warszawa: PWN.
- Czarnowski, S. 1956b. Dawność a teraźniejszość w kulturze. – *Dzieła*, vol. 1. Eds. Nina Assorodobraj, Stanisław Ossowski. Warszawa: PWN.
- Czarnowski, S. 1956c. Kult bohaterów i jego społeczne podłoże: święty Patryk, bohater narodowy Irlandii. – *Dzieła*. vol. 4. Warszawa: PWN.

- Dean-Ruzicka, R. 2017. *Tolerance Discourse and Young Adult Holocaust Literature: Engaging Difference and Identity*. New York: Taylor & Francis Group.
- Erll, A. 2005. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart: Weimar.
- Erll, A. 2008. *Cultural Memory Studies: An Introduction*. – *Cultural Memory Studies*, eds. A. Erll, A. Nünning, De Gruyter: New York-Berlin.
- Engelking, B. 1996. "Czas przestał dla mnie istnieć..." *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Gangi, J. 2014. *Genocide in Contemporary Children's and Young Adult Literature: Cambodia to Darfur*. New York: Routledge.
- García-González, M. 2020. Post-representational Cultural Memory for Children in Chile: From La Composición to Bear Story. – *Children's Literature in Education*, 51(2), 160–178.
- Halbwachs, M. 1992. *On Collective Memory*. ed. and trans. by L. Coser. Chicago: University of Chicago Press.
- Herrera-Cortés, M.C., and Pertúz-Bedoya, C. J. 2020. Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. – *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 43–72.
- Hirsch, M. 1999. *Projected Memory: Holocaust Photographs in Personal and Public Phantasy*. – *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present*, eds., M. Bal, J.V. Crewe, and L. Spitzer. Hanover and London: University Press of New England, 3–23.
- Hirsch, M. 2008. The Generation of Postmemory. – *PoeticsToday*, 29:1, 103–128.
- Jahn, M. 2005. Focalization. – *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, eds., D. Herman, M. Jahn, M.-L. Ryan. London-New York: Routledge. E-book.
- Janion, M. 2007. Wojna i forma. – *Placz generała. Eseje o wojnie*. Warszawa: Sic!, 76.
- Jażdżewska-Goldsteinowa, E. 1995. Wstęp. – *Początek Andrzeja Szczypiorskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 9.
- Kachak, T. 2021. Hudožná reprezentaciâ avtobiografičnoï pam'âtì u sučasnij ukrains'kij prozi dlâ ditej ta ŭnactva. – *Slavica Wratislaviensia. Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich* 14. *Pamięć*, 173, 278–286.
- Kamińska-Maciąg, S. 2020. Pamięć o Wielkim Terrorze we współczesnej literaturze dziecięcej (na przykładzie *Breaking Stalin's Nose* Eugena Yelchina). – *Przegląd Rusycystyczny*, 3 (171), 90–104.
- Kania, A. 2017. *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas 2017.
- Kertzer, A. 2002. *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*. Peterborough: Broadview Press.
- Kidd, K.B. 2005. "A" is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the "Children's Literature of Atrocity." – *Children's Literature*, 33, 120–149.
- Kokkola, L. 2003. *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York-London: Routledge.
- Kończal, K., J. Wawrzyniak. 2011. Polskie badania pamięcioznawcze: tradycje, koncepcje, (nie)ciągłości. – *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Landsberg, A. 2004. *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. New York: Columbia UP.
- Lutz, H. 2007. 'To Know Where Home Is': An Introduction to Indigeneity and Immigration. – H. Lutz, T. Rafico Ruiz, eds., *What Is Your Place? Indigeneity and Immigration in Canada*. Beiträgesur Kanadistik, Band 14. Augsburg: Wißner Verlag, 9–28.
- Majewski, P., M. Napiórkowski. eds. 2018. *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Maruszewski, T. 2005. *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maternicki, J. 1998. *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI w.* Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora.”
- Michułka, D. 2018. Heterotopia and the Structure of Time in Marcin Szczygielski's Fantasy Novel *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* (trans. *The Ark of Time, or Rafał's Great Escape from Once, Through Then, to Now and Back Again*). – *Filoteknos*, 8, 131–148.
- Michułka, D., Ł. Gregorowicz. 2018. Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru (Rutka Joanny Fabickiej). – *Polonistyka. Innowacje*, 7, 41–58.
- Nora, P. 1998. *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nora, P. ed. 1998. *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nycz, R. 2017. Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. – *Teksty Drugie*, 1, 18–40.
- Owczarek, B. 2001. Od poetyki antropologii do antropologii opowiadania. – *Praktyki opowiadania*, eds. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski. Kraków: Universitas, 15.
- Oziewicz, M. 2016. Bloodlands Fiction: Cultural Trauma Politics and the Memory of Soviet Atrocities in *Breaking Stalin's Nose*, *A Winter's Day in 1939* and *Between Shades of Gray*. – *International Research in Children's Literature*, 9(2), 146–161.
- Pomorski J. 2017. *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Ramos, A. M. 2010. Recent Portuguese Children's Literature: From Dictatorship to Freedom. – *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48 (4), 28–34.
- Rembowska-Pluciennik, M. 2009. Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika. – *Teksty Drugie*, 6, 120–134.
- Saryusz-Wolska, M. ed. 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas.
- Saryusz-Wolska, M. 2010. Zapomnieć się w pamięci. Pytania o badanie pamięci kulturowej. – *Kultura Współczesna*, 1, 81–82.
- Saryusz-Wolska, M., R. Traba. eds. 2014. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Scerbo, I. L. 2012. El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina: enunciación de los desaparecidos. – *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 195–206.
- Schwebel, S. L. 2011. *Child-Sized History: Fictions of the Past in U.S. Classrooms*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Shavit, Z. 2005. *A Past Without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children*. New York-London: Routledge.
- Snell, H., L. Hutchison. 2014. *Children and Cultural Memory in Texts of Childhood*. New York-London: Routledge.
- Świetlicki, M. 2020. “You will bear witness for us”: Suppressed Memory and Counterhistory in Marsha Forchuk Skrypuch's *Hope's War* (2001). – *Anglica Wratislaviensia*, 58, 83–95.
- Szacka, B. 2006. *Czas przeszły, pamięć mit*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Szacki, J. 2011. *Tradycja*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szpociński, A. 2004. Tworzenie przestrzeni historycznej jako odpowiedź na nostalgię. – *Kultura Współczesna*, 1.

- Szpociński A. ed. 2005. *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.
- Tarkowska, E. 2016. Pamięć w kulturze teraźniejszości. – *Kultura i Społeczeństwo*, 4 (60), 133.
- Topolski, J. ed. *Świadomość historyczna Polaków: problemy i metody badawcze*, Łódź 1981
- Traba, R., 2009. *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tribunella, E. L. 2010. *Melancholia and Maturation: The Use of Trauma in American Children's Literature*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Ubertowska, A. 2007. *Świadectwo – trauma – głos. Literackie reprezentacje holokaustu*. Kraków: Universitas.
- Ulanowicz, A. 2013. *Second – Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images*, New York-London: Routledge.
- Vice, S. 2004. *Children Writing the Holocaust*. Basingstoke: Palgrave.
- Wójcik-Dudek, M. 2020. *Reading (in) the Holocaust Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults*. Trans. by P. Poniatowska. Berlin: Peter Lang, 2020.
- Wądołny-Tatar, K. 2018. (Auto)biograficzna przestrzeń pamięci : (Ostatnie piętro Ireny Landau). – (Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży. eds. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 147–161
- Young, J. E. 1988. *Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and the Consequences of Interpretation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Żurek S. 2021. *Nauczanie o Zagładzie w Polsce i Izraelu. Komparatystyka pamięci. O potrzebie badań empirycznych. – Lekcje Polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, Praktyki edukacyjne. V. 2., eds., A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis. Poznań: Wydawnictwo UAM, 165–174.

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

Uniwersytet Wrocławski

MATEUSZ ŚWIETLIŃSKI ORCID: 0000-0001-7009-3837

Uniwersytet Wrocławski

MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ ORCID: 0000-0001-8051-9969

Chilijski Papieski Uniwersytet Katolicki

Teoria i praktyka pamięci w kulturze teraźniejszości (w perspektywie badań nad literaturą dla młodego odbiorcy)

Współczesne „wielokierunkowe i wielopostaciowe zainteresowanie przeszłością” (Tarkowska 2016: 121), a co za tym idzie, także badania nad pamięcią, mają ogromne znaczenie zarówno na poziomie indywidualnego odbioru rzeczywistości, jak i w perspektywie zbiorowej: wspólnot, społeczeństw i narodów. Interdyscyplinarność zjawiska pamięci zbiorowej prowokuje do wyzwań natury metodologicznej nie tylko w obszarze ujęć natury historycznej, kulturoznawczej i literaturoznawczej, ale także w kontekście eksploracji psychologicznej (np. poznawczej, społecznej) i mocno ugruntowanych już w Polsce badań natury socjologicznej, historycznej oraz biograficznej (zob. Maruszewski 2005; Barlett 1995; Szacka 2006; Saryusz-Wolska 2009; Szacki 2011).

Znaczącą rolę odgrywa od wielu lat w polskich badaniach nad pamięcią także perspektywa łączenia teorii i praktyki, np. analiza wyników badań empirycznych takich jak ankiety czy wywiady w połączeniu z metodologią badań ilościowych (np. sondaży), interpretacje źródeł historycznych, materiałów archiwalnych, zdjęć, pomników pamięci, przekazów ustnych (oralności) oraz analiza treści przekazów medialnych. Istotna wydaje się również perspektywa dydaktyczna (np. analiza treści szkolnych podręczników do historii) oraz koncepcje pedagogiczne (zob. Szacka 2006; Szpociński 2004, 2005; Topolski 1981; Maternicki 1998; Pomorski 2017).

Większości badań przyświeca perspektywa kultury teraźniejszości. Elżbieta Tarkowska pisze, że „wyjątkowe miejsce teraźniejszości w kulturze współczesnej, pozwala określać ją mianem «kultury teraźniejszości»” (Tarkowska 2016: 121), staje się ona swoistym katalizatorem przemian, wyznacznikiem opisu zmiennych w badaniach nad pamięcią, istotną perspektywą omówienia zagadnienia transformacji, kontynuacji i nawiązań. Wielu badaczy zarówno w Polsce, jak i za granicą przywołuje analizę i interpretację materiału

odnoszącego się do teorii i praktyki pamięci w perspektywie teraźniejszości, podkreślając, że dopiero w tym „temporalnym układzie” mówienia o przemianach czasu społecznego oraz relacjach między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością (np. w odniesieniu do pojęć: dawniej i dziś czy tradycji i współczesności¹) – w kontekście dialogów pokoleń, opowiadanych i spisanych historii rodzinnych, „dorosłej pamięci” o dzieciństwie – można precyzyjniej „nazwać” i lepiej „zrozumieć” przeszłość (zob. Szacki 2011; Saryusz-Wolska i Traba 2014).

Przyjmując socjologiczną perspektywę badań nad pamięcią i pozostając pod wpływem myśli Émile’a Durkheima (1858–1917), a następnie Maurice’a Halbwachsa (1877–1945), w naukowym polskim dyskursie na temat społecznej pamięci należy wymienić niedocenionego za granicą polskiego kulturoznawcę i socjologa Stefana Czarnowskiego, który co prawda nie wprowadził do swoich badań pojęcia „pamięć”, jednak już w czasach międzywojennych (1918–1939) opublikował znaczącą monografię *Kultura*², w której – niezależnie od wyników badań Halbwachsa – posłużył się zagadnieniem zbiorowych wyobrażeń o przeszłości, odpowiadającym w pełni badaniom nad pamięcią (Traba 2008; Tarkowska 2006; Tarkowska 2011).

W szerszej perspektywie społeczno-kulturowej w swych prekursorskich pracach Czarnowski opisał m.in. zagadnienia: zmiennego i zróżnicowanego wymiaru czasu, przestrzeni i historii (Tarkowska 2016: 124), podejmował kwestie tradycji, świadomości, tożsamości i kultury historycznej. Kornelia Kończal i Joanna Wawrzyniak piszą nawet o „problemie substytucji”, twierdząc, że polskie badania nad tradycją, tożsamością czy świadomością historyczną „zastępowały” przez wiele lat badania nad pamięcią (Kończal, Wawrzyniak 2011: 11). Badaczki dodają, iż w kontekście kwestii wyobrażeń o przeszłości Czarnowski koncentrował się na dwóch obszarach zagadnień: wnikliwym spojrzeniu na temat „dawności w teraźniejszości” (Czarnowski 1956b) oraz na omówieniu mechanizmów i funkcji społecznej heroizacji postaci (w tym przypadku św. Patryka w Irlandii) (Czarnowski 1956c) i związanych z tym kultem „miejsc pamięci” (*lieu de mémoire*), a także „wyjaśnieniu związków między kultem bohaterów a ustrojem społecznym” (Czarnowski 1956c: 11). Te dwa spojrzenia naukowe mogą być traktowane jako swoista zapowiedź (przedwstęp) badań, które w latach 80. XX wieku przeprowadził francuski historyk Pierre Nora. „Dawność w teraźniejszości” Czarnowskiego nie jest mianowicie niczym innym, jak „historią drugiego stopnia” (*histoire au second degré*) Pierre’a Nory, która: „[...] nie bada determinant, lecz skutki; nie bada działań pozostających w pamięci lub takich, które są upamiętniane, lecz ślady tychże i reguły gry

¹ W obszarze interdyscyplinarnych badań nad pamięcią istotną publikacją stała się w Polsce także edycja *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. R. Traba, M. Saryusz-Wolska (współpraca J. Kalicka).

² Pięciotomowa – pełna – edycja prac Czarnowskiego ukazała się dopiero w latach 50. XX w.

rzządzające formami ich upamiętniania” (Kończal, Wawrzyniak 2011: 14–15). Co więcej, ten rodzaj historii „nie bada wydarzeń samych w sobie, lecz ich konstruowanie w czasie”, jak również „nie bada tego, jaka naprawdę była przeszłość, lecz bada jej nieustanne wykorzystywanie, jej używanie i nadużywanie oraz jej znaczenie dla, poszczególnych, następujących po sobie teraźniejszości” (Kończal, Wawrzyniak 2011: 16). Zamiast badać tradycje, historia drugiego stopnia bada „sposób, w jaki były one tworzone i przekazywane” (Kończal, Wawrzyniak 2011: 16). W tym kontekście warto przywołać słowa Niny Asorodobraj-Kuli, która dodaje, że „We wszystkich [...] niemal teoriach, które tworzą społeczeństwa o samych w procesach samookreślania się grup społecznych, klas, narodów, wyodrębnionych kręgów kulturowych, w skład owych systemów «wiedzy o sobie» czy «wyobrażeń o sobie» wchodzi najczęściej [...] takie czy inne postaci «włączania» przeszłości do aktualnej świadomości społecznej” (1963: 5). Może warto zastanowić się, w jakim stopniu wyobrażenie społecznej przeszłości wpływa na teorię pamięci kulturowej/zbiorowej/historycznej i w jaki sposób uobecnia się ona w obszarze eksploracji tekstów kultury przeznaczonych dla młodego odbiorcy?

Wyjątkową rolę odgrywa w nich m.in. typ narracji parabolicznej, metaforycznej, onirycznej, postmodernistycznej, poetyckiej, baśniowej, np. w utworach, w których szczególne miejsce zajmuje temat traumatycznych przeżyć wojennej Zagłady, pamięci o Holokauście i o trudnych relacjach polsko-żydowskich (Czapliński 2010; Błoński 1994; Jażdżewska-Goldsteinowa 1995: 9). Zakorzenione są one w indywidualnych doświadczeniach dzieci i dorosłych, łączą narrację dokumentu z liryzmem, są fragmentaryczne, szkicowe, „rwane”, funkcjonują jak mikro-opowieści oraz oderwane od całości mikro-zdarzenia. Te fikcyjne historie utrzymane są często w poetyce Bachelardowskiej wyobraźni, zanurzone w problematyce egzystencjalnej i odwołują się do poziomu etycznych reprezentacji rzeczywistości (w tym postaw etycznych).

Utwory o tematyce zagłady są także pełne „ciszy emocji”, oddają wyjątkową antropologiczną wrażliwość narracji – czasem wyraża się ona nie w słowach, ale w „odczuwaniu” czasu, doświadczaniu jego trwania, uwidacznia się w prostych gestach i spojrzeniach (por. Ubertowska 2007). Czas, który odczuwają bohaterowie, może być indywidualny i psychologiczny, przybiera też postać „intersubiektywnego czasu konkretnego” (Bartoszyński 1987: 220), rodząc pytania „o ciągłość, trwałość i tożsamość w czasie jednostki ludzkiej [...] oraz o związek pamięci indywidualnej z trwałością ja” (Bartoszyński 1987: 220). Przesunięcia w czasie i powroty do przeszłości wydobywają w opowiadaniach także poetyckie obrazy szczęśliwego dzieciństwa. Nawiązują one do tradycji i estetyki arkadyjskiej i pozwalają bohaterom na chwilowe zapomnienie o dziejącym się koszmarze. Taka strategia narracyjna pozwala uwypuklić w tekście kwestie psychologii bohaterów i problemy odporności ludzkiej psychiki.

Analiza literackich świadectw przeżyć ocalonych pozwala stwierdzić, że docierają one do odbiorców w strukturze odpowiadającej perspektywie

antropologicznej lub poznawczej (Young 1988). Mogą zatem ukazywać „pewną wizję reprezentacji przedstawiających procesy mentalne zachodzące w ludzkim umyśle” (Owczarek 2001: 15). Narracje pisarzy bazujących na temacie Holokaustu „imitują niedoskonałość pamięci i ograniczoną perspektywę poznawczą [...] (ale przede wszystkim pokazują) funkcję rozpadu obrazu świata, osuwania się ziemi, na której wspierało się życie przed wojną, przed Zagładą” (Ubertowska 2007: 151). Wybór takiej strategii opisu odpowiada też samej naturze przeżycia i biografii, która nie układa się w spójną, sensowną, pozbawioną znaczenia autonarrację, ale pokazuje specyficzny wzór refleksji o „strzaskanym życiu” w ujęciu Theodora Adorna (1999)³.

„Wydarzenia Holokaustu nie tylko kształtują się w narracji *post factum*, ale zostały pierwotnie ukształtowane przez schematy, które zdeterminowały ich pojmowanie i wyrażanie” – pisze James E. Young w książce *Writing and Rewriting the Holocaust* (1988). Idąc dalej tropem Aleksandry Ubertowskiej, jednym ze sposobów „opisywania traumatycznego doświadczenia i jego następstw” byłyby pojedyncze mikro zdarzenia, mikronarracje, mikroopowieści, nie zawsze spójne i koherentne, często fragmentaryczne, podzielone na mniejsze sekwencje i segmenty” (2007: 151).

Takie strategie przedstawiania świata wiążą się z kwestią niewyraźności i odsyłają czytelnika do kategorii dekonstrukcji języka, podmiotu i rzeczywistości. Literackie świadectwa Zagłady prezentowane przez współczesnych autorów dla dzieci i młodzieży pozwalają zatem na analizę fenomenu pamięci z nowoczesnej perspektywy, co umożliwia badaczom uwzględnianie jej zmiennego i dynamicznego charakteru (por. Ulanowicz 2013). Zakładają więc „nieciągłość” narracji, jej niekompletność, brak logicznej struktury przyczynowo-skutkowej opowieści, eksponując jednocześnie obrazy poetyckie i mentalne pozornie niezwiązane z całością wypowiedzi (por. Rembowska-Płucienik 2009; Jahn 2005).

Istotną perspektywą rozważań w interpretacji utworów przynależnych do kategorii tych badanych z punktu widzenia współczesnego młodego odbiorcy i obszerniej – edukacji humanistycznej – stanie się zatem zagadnienie pamięci kulturowej i historycznych kontekstów jej „wykorzystania” w budowaniu świadomości społecznej – rozpatrywanej w kontekście polityki historycznej, antropologii kulturowej i historii komunikacji (zob. Assmann, A. 2012), kwestii postpamięci (zob. Hirsch 1999), tematu relacji historii i pamięci miejsca (zob. Nora 1998), pamięci zbiorowej i indywidualnej (zob. Halbwachs 1992), pamięci i kultury popularnej (Landsberg 2004) – oraz eksploatowane także wyraźnie w ostatnich latach kwestie historycznego dyskursu pamięciowego

³ O tym typie narracji, stosowanej w kontekście społecznej wspólnoty, wspomina Maria Janion w interpretacji *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego: „To, co zwykle traktowane jest jako zespół cech wyobraźni poetyckiej – postrzeganej jako senna, oniryczna, somnambuliczna – nagle staje się wspólnym doświadczeniem całej populacji powstańczej” (Janion 2007: 76).

w perspektywie tekstów o Zagładzie (Czapliński 2009; Ubertowska 2007; Żurek 2021), zagadnienie figur pamięci i dialogu pokoleń w badaniach nad tekstami kultury dla dzieci i młodzieży (Por. Kertzer 2002; Bosmajian 2002; Kokkola 2003; Vice 2004; Shavit 2005; Kidd 2005; Ramos 2010; Scerbo 2012; Ulanowicz 2013; Gangi 2014; Snell, Hutchison 2014; Oziewicz 2016; Kania 2017; Dean-Ruzicka 2017; Michułka 2018; Wądolny-Tatar 2018; García-González 2020; Dudek-Wójcik 2020; Kamińska-Maciąg 2020; Herrera-Cortés, Per-túz-Bedoya 2020; Świetlicki 2020; Kachak 2021)⁴.

Punktów naukowego spojrzenia na zjawisko pamięci mamy tu zatem wiele, co przekłada się na wielopłaszczyznowość ujęć i wielodyscyplinarność zadań w literaturoznawczo-kulturowych praktykach badawczych, a tym samym stwarza kłopoty związane nawet z klasyfikacją pojęć czy nazwaniem narzędzi metodologicznych w obszarze tej „wędrującej” postdyscypliny (*memory studies*). Porządkując niektóre zagadnienia, wprowadzając metodologiczne kryteria oglądu zjawiska pamięci, powyższe kwestie „ułożyli” Assmannowie, wprowadzając podział na trzy kategorie: (a) pamięć indywidualną, osadzoną w jednostkowym doświadczeniu biograficznym; (b) komunikacyjną, przekazywaną w toku międzypokoleniowego dialogu; (c) kulturową, utrwaloną w symbolach i artefaktach, umacniającą tożsamość zbiorową (Assmann, A. 2012). Natomiast Maurice Halbwachs w swoim klasycznym już socjologicznym studium pamięci (edycja polska Społeczne ramy pamięci, 2008) wiele miejsca poświęcił zagadnieniom lokalizacji i przechowywania wspomnień oraz rekonstrukcji przeszłości. Uwzględnił także koncepcję pamięci zbiorowej, która jego zdaniem „uobecnia się” i uaktywnia w ramach różnych wspólnot, np. klas społecznych czy społeczności/grup rodzinnych. Badacz stwierdza, że dopiero wspólnota może dostarczyć podmiotowi (także dziecięcemu odbiorcy) określonych ram, w których sytuuje on zapamiętane fakty (Halbwachs 2008). Wszystkie trzy kategorie pamięci, które omawiają Assmannowie, oraz zagadnienia „przechowywania wspomnień” i rekonstrukcji przeszłości w obrębie społeczności i wspólnot w ujęciu Halbwachsa obecne są także w utworach przeznaczonych dla młodego odbiorcy i omówione zostały w artykułach, które opublikowane są w niniejszym tomie.

Ponadto, wydaje się, że powyższe rozważania łączące kwestie literaturoznawcze z antropologiczno-kulturowym ujęciem zjawiska pamięci obecnym w utworach dla dzieci i młodzieży, rozpatrywanym w perspektywie „kultury teraźniejszości”, mogą odzwierciedlać także aktualne problemy społeczne, prowokując do dyskusji na tematy trudne (w tym np. zagadnienie historycznego i kulturowego „bagażu” kłopotliwego dziedzictwa przeszłości i związane z tymi kwestiami działania polityki historycznej), promując sprawczość i partycypację w kulturze. Są częścią szerszego „projektu edukacyjnego” nazwanego

⁴ Zob. numer ósmy (2018) *Filoteknosa* poświęcony rosyjskiej i wschodnioeuropejskiej literaturze wojennej (red. Larissa Rudowa i Dorota Michułka).

przez Ryszarda Nycza „humanistyką społecznej przydatności”, która „powinna podejmować i rozwiązywać przede wszystkim problemy społecznie i cywilizacyjnie istotne współcześnie, zamiast zamykać się w wieży z kości słoniowej swych anachronicznych, hermetycznych zagadnień” (2017: 21).

Teksty zawarte w niniejszym numerze *Filoteknosa* charakteryzuje interdyscyplinarne i wielokierunkowe podejście do problematyki pamięci w literaturze dla dzieci i młodzieży oraz w kulturze dziecięcej. Autorzy badają teksty kultury takie jak powieści dla młodzieży, książki obrazkowe, wiersze, autobiografie i powieści graficzne, reprezentujące różne kultury i tradycje literackie. Artykuły zostały ułożone w siedem bloków tematycznych.

W pierwszej części znalazły się teksty prezentujące różne podejścia do przedstawiania drugiej wojny światowej w narracjach dla młodych czytelników. W artykule otwierającym, zatytułowanym „*Noc żywych Żydów [Night of the Living Jews]*” by Igor Ostachowicz – *Judaic and Shoah Topoi* Sławomir Jacek Żurek bada rolę różnych toposów Zagłady we współczesnej literaturze polskiej. Farriba Schulz w „*Sois gentil et tiens courage!*” *Reshaping “Anne Frank’s Diary” Through New Imagery* pokazuje, jak powieść graficzna, będąca adaptacją popularnego dziennika Anne Frank, łączy odwołania do figur pamięci o Zagładzie z elementami fikcji literackiej. Monika Graban-Pomirska w tekście *Tragizm, codzienność i przygoda. Pamięć o wojnie w powieściach „Dzieci Warszawy” Marii Zarębińskiej i „Dzieci wśród nocy” Ireny Krzywickiej* skupia się na reprezentacjach pamięci w dwóch zapomnianych polskich powieściach wydanych wkrótce po zakończeniu drugiej wojny światowej. Krzysztof Rybak w *Shaping the Memory of Irena Sendler in Polish Children’s Literature*, ostatnim artykule tej części tematycznej, omawia sposoby przedstawiania Ireny Sendlerowej w książkach dla młodych czytelników.

Kolejny blok tematyczny poświęcony jest związkom między pamięcią a migracjami. Zarówno Katarzyna Wądolny-Tatar w tekście *Migration as an Experience of Speech and Communication in Polish Children’s Literature*, jak i Małgorzata Wójcik-Dudek w artykule *Pamięć domu. Polska literatura dla dzieci o migracjach* skupiają się na analizie wielorakich sposobów przedstawiania tej problematyki we współczesnej literaturze polskiej. Autorki wydają się zgadzać z Hartmutem Lutzem, który twierdzi, że „traumy emigracji i wygnania są rzeczywiście transpokoleniowe” (2007: 19).

Na trzeci blok tematyczny składają się artykuły dotyczące narracji wizualnych i multimodalnych – książek obrazkowych i fotografii. W *Memory Visualized. A Comparative Analysis of Iconotexts in Selected Nordic Picturebooks* Hanna Dymel-Trzebiatowska bada motywy mnemoniczne w skandynawskich książkach obrazkowych, natomiast Justyna Zajac pisze o obrazach wojny i dzieciństwa w tekście *Obraz żydowskiego dziecka oraz pamięć o wojnie w książkach obrazkowych dla młodego odbiorcy. Dotknięcie człowieka – wskreszenie obrazu*. W artykule *Studium narracji pisanej fotografią Krzysztofa Millera* Anna Włodarczyk szczegółowo analizuje rolę pamięci w twórczości Krzysztofa

Millera. Ostatni tekst w tym bloku tematycznym, *Time Lost and Time Regained in Contemporary Children's Literature*, autorstwa Tziny Kalogirou, poświęcony jest ukazaniu wielowymiarowej roli czasu w książkach obrazkowych.

Autorzy kolejnych artykułów badają reprezentacje dziecięcej pamięci w poezji i autobiografiach. Paweł Mackiewicz w *Dzieciom, którymi byłem. Przestrzenie pamięci Dariusza Suski* analizuje obrazy dzieci i dzieciństwa w poezji Suski, natomiast Dagmara Tomczyk w tekście *Pamięć wpisana w przestrzeń miasta. O Podróży w krainę dzieciństwa Horsta Bienka* bada relacje między pamięcią, historią i przestrzenią w autobiografii Horsta Bienka. Kamil Nolbert w *Dlaczego Otwock rymuje się z sosną? Przestrzeń, czas i pamięć w Piotra Sommera wierszach dla dzieci* analizuje relacje między przestrzenią, czasem i pamięcią w poezji dziecięcej Sommera.

W piątym bloku przeplatają się tematy pamięci, pokoleń, wartości i edukacji. Dorota Michułka i Mirosława Wawrzak-Chodaczek poruszają tę problematykę w artykule *Meetings with the Past: Figures of Memory, Values, and Education in Contemporary Polish Narratives for Children and Young Adults*. Jolanta Ługowska w *Pamięć rodzinna w cyklu powieści Małgorzaty Musierowicz „Jeźycjada”* skupia się na pamięci i relacjach rodzinnych w popularnym cyklu powieści Musierowicz. Wojciech Browarny w *Turystyka literacka na Dolnym Śląsku i pograniczach regionu (zarys badań dziedzictwa kultury literackiej i współczesnych zasobów turystycznoliterackich)* pisze o turystyce dziedzictwa literackiego i roli miejsc pamięci (Nora 1998) w przekazywaniu pamięci kulturowej. Justyna Mętrak w *“We Make Our Own Familia” – The Transfer of Memory in Patricia Nell Warren’s “Billy’s Boy” (1997)* wskazuje na rolę przedmiotów i zwyczajów w pokoleniowym przekazie pamięci w mało znanej amerykańskiej powieści, będącej kontynuacją bestsellerowego *The Front Runner* (1974) Warren. W swej analizie Mętrak skupia się na traumatycznym wpływie śmierci ojca głównego bohatera na jego rodzinę.

Następna grupa tematyczna zawiera dwa artykuły poświęcone figurom pamięci i sposobom reagowania na nie przez dzieci. W *“We Go on Adventures...” – How Children Deal with Golem Representations in Literature and Popular Culture* Caroline R. Wittig pisze o postawach niemieckich dzieci wobec wybranych popularnych przedstawień Golema. Justyna Kowal w *Figures of Memory in W. G. Sebald’s “Austerlitz” – Reception of Young Readers* bada reakcje czytelnicze grupy trzynasto- i czternastoletnich uczniów poproszonych o przeczytanie *Austerlitz*.

Ostatni blok tematyczny zawiera dwa teksty. W *Historycy i historia wobec pamięci. Refleksje na marginesie wielkich dyskusji* Małgorzata Ruchniewicz dokonuje przeglądu różnych teoretycznych podejść do pamięci, jakie reprezentują historycy. Natomiast w swojej wnikliwej analizie *Strategie narracji i pamięć o terrorze w „Dzieciach Kruka” Julii Jakowlewnej*, Sylwia Kamińska-Maciąg bada przedstawienie Wielkiego Terroru we współczesnej rosyjskiej fikcji historycznej.

Tradycyjnie, ten numer *Filoteknosa* również zawiera sekcję VARIA, do której weszły dwa teksty. Maria Kwiatkowska-Ratajczak (*One Student, Two Schools – About the Problems of Combining Education in Poland and Abroad*) pisze o problematyce edukacji, a Inna Sergienko bada reprezentacje chłopiwości w radzieckiej literaturze dla dzieci (*“Boys with Swords” – The Heroes of the Last Soviet Generation and the Models of Masculinity in Vladislav Krapivin’s Fiction*).

W tym numerze *Filoteknosa* publikujemy wywiad z Anastasią Ulanowicz, amerykańską badaczką literatury dziecięcej i studiów nad pamięcią, przeprowadzony przez Mateusza Świetlickiego. W wywiadzie Ulanowicz opowiada o swoich dawnych i obecnych badaniach, a także o tym, w jaki sposób ukraińsko-polskie dziedzictwo wpłynęło na jej pracę.

Ponadto w numerze znalazły się dwa artykuły recenzyjne poświęcone najnowszym publikacjom naukowym dotyczącym literatury dziecięcej. W *Nostalgia, the Distorted Mirror, and the Problem of Translations* Mateusz Świetlicki omawia monografię Małgorzaty Chrobak pt. *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* (2019), zaś Bogumiła Staniów w *Contemporary Popular Science Books for Children and Youth in France – An Example of Model Development Strategies on the Publishing Market* pisze o najnowszej książce Agnieszki Wandel pt. *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)* (2019).

Jesteśmy wdzięczni wszystkim autorom za ich zaangażowanie w to przedsięwzięcie redakcyjne. Dziękujemy również recenzentom zewnętrznym za ich cenne uwagi i wnikiwe sugestie.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann, A. 2012. *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Assmann, J. 1995. Collective Memory and Cultural Identity. Tłum. J. Czaplicka. – *New German Critique*, 65, *Cultural History/Cultural Studies* (Wiosna–Lato): 125–133.
- Assorodobraj-Kula, N. 1963. „Żywa historia”. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze. – *Studia Socjologiczne*, 2.
- Barlett, F. 1995. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartoszyński, K. 1987. Problem konstrukcji czasu w utworach epickich. – Markiewicz, H. (Ed.). *Problemy teorii literatury*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 220.
- Błoński, J. 1994. *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bosmajian, H. 2002. *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. New York–London: Routledge.
- Czapliński, P. 2010. Zagłada – niedokończona narracja polskiej nowoczesności. – Buryła, S. (red.), Molisak, A. (red.). *Ślady obecności*. Kraków: Universitas, 108–142.
- Czarnowski, S. 1956a. *Dzieła*. Vol. 1–5. Assorodobraj, N. (red.), Ossowski, S. (red.). Warszawa: PWN.

- Czarnowski, S. 1956b. Dawność a teraźniejszość w kulturze. – *Dzieła*. Vol. 1. Assorodobraj, N. (red.), Ossowski, S. (red.). Warszawa: PWN.
- Czarnowski, S. 1956c. Kult bohaterów i jego społeczne podłoże: święty Patryk, bohater narodowy Irlandii. – *Dzieła*. Vol. 4. Assorodobraj, N. (red.), Ossowski, S. (red.). Warszawa: PWN.
- Dean-Ruzicka, R. 2017. *Tolerance Discourse and Young Adult Holocaust Literature: Engaging Difference and Identity*. New York: Taylor & Francis Group.
- Engelking, B. 1996. „Czas przestał dla mnie istnieć...” *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Erll, A. 2005. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart–Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Erll, A. 2008. *Cultural Memory Studies: An Introduction*. – *Cultural Memory Studies*. Erll, A. (Ed.), Nünning, A. (Ed.). New York–Berlin: De Gruyter.
- Gangi, J. 2014. *Genocide in Contemporary Children's and Young Adult Literature: Cambodia to Darfur*. New York: Routledge.
- García-González, M. 2020. Post-representational Cultural Memory for Children in Chile: From La Composición to Bear Story. – *Children's Literature in Education*, 51(2), 160–178.
- Halbwachs, M. 2008. *Společné ramy paměti*. Tłum. M. Król. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herrera-Cortés, M. C., Pertúz-Bedoya, C. J. 2020. Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y acontecimientos entre generaciones. – *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 43–72.
- Hirsch, M. 1999. Projected Memory: Holocaust Photographs in Personal and Public Phantasy. – Bal, M. (Ed.), Crewe, J.V. (Ed.), Spitzer, I L. (Ed.). *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present*. Hanover–London: University Press of New England, 3–23.
- Hirsch, M. 2008. The Generation of Postmemory. – *Poetics Today*, 29(1), 103–128.
- Jahn, M. 2005. Focalization. – Herman, D. (Ed.), Jahn, M. (Ed.), Ryan, M.-L. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London–New York: Routledge. E-book.
- Janion, M. 2007. Wojna i forma. – *Placz generała. Eseje o wojnie*. Warszawa: Sic!, 76.
- Jazdzewska-Goldsteinowa, E. 1995. Wstęp. – *Początek Andrzeja Szczypiorskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 9.
- Kachak, T. 2021. Hudožná reprezentaciá avtobiografičnoï pam'ati u sučasnij ukrains'kij prozi dla ditej ta ŭnactva. – *Slavica Wratislaviensia. Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich*, 14, Pamięć, 173, 278–286.
- Kamińska-Maciąg, S. 2020. Pamięć o Wielkim Terrorze we współczesnej literaturze dziecięcej (na przykładzie *Breaking Stalin's Nose* Eugena Yelchina). – *Przegląd Rusycystyczny*, 3(171), 90–104.
- Kania, A. 2017. *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- Kertzer, A. 2002. *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*. Peterborough: Broadview Press.
- Kidd, K. B. 2005. “‘A’ is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the ‘Children’s Literature of Atrocity’.” – *Children's Literature*, 33, 120–149.
- Kokkola, L. 2003. *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York–London: Routledge.
- Kończal, K., Wawrzyniak, J. 2011. Polskie badania pamięcioznawcze: tradycje, koncepcje, (nie)ciągłości. – *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Landsberg, A. 2004. *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. New York: Columbia UP.

- Lutz, H. 2007. 'To Know Where Home Is': An Introduction to Indigeneity and Immigration. – Lutz, H. (Ed.), Rafico Ruiz, T. (Ed). *Beiträge zur Kanadistik*, 14, *What Is Your Place? Indigeneity and Immigration in Canada*. Augsburg: Wißner Verlag, 9–28.
- Majewski, P. (red.), Napiórkowski, M. (red.) 2018. *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Maruszewski, T. 2005. *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maternicki, J. 1998. *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI w.* Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Michulka, D. 2018. Heterotopia and the Structure of Time in Marcin Szczygielski's Fantasy Novel *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* (trans. *The Ark of Time, or Rafał's Great Escape from Once, Through Then, to Now and Back Again*). – *Filoteknos*, 8, 131–148.
- Michulka, D., Gregorowicz, Ł. 2018. Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru (*Rutka Joanny Fabickiej*). – *Polonistyka. Innowacje*, 7, 41–58.
- Nora, P. (red.) 1998. *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nycz, R. 2017. Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. – *Teksty Drugie*, 1, 18–40.
- Owczarek, B. 2001. Od poetyki antropologii do antropologii opowiadania. – Owczarek, B. (red.), Mitosek, Z. (red.), Grajewski, W. (red.). *Praktyki opowiadania*. Kraków: Universitas, 15.
- Oziewicz, M. 2016. Bloodlands Fiction: Cultural Trauma Politics and the Memory of Soviet Atrocities in *Breaking Stalin's Nose*, *A Winter's Day in 1939* and *Between Shades of Gray*. – *International Research in Children's Literature*, 9(2), 146–161.
- Pomorski, J. 2017. *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ramos, A. M. 2010. Recent Portuguese Children's Literature: From Dictatorship to Freedom. – *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48(4), 28–34.
- Rembowska-Pluciennik, M. 2009. Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika. – *Teksty Drugie*, 6, 120–134.
- Saryusz-Wolska, M. (red.) 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas.
- Saryusz-Wolska, M. 2010. Zapomnieć się w pamięci. Pytania o badanie pamięci kulturowej. – *Kultura Współczesna*, 1, 81–82.
- Saryusz-Wolska, M. (red.), Traba, R. (red.) 2014. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Scerbo, I. L. 2012. El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina: enunciación de los desaparecidos. – *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 195–206.
- Schwebel, S. L. 2011. *Child-Sized History: Fictions of the Past in U.S. Classrooms*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Shavit, Z. 2005. *A Past Without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children*. New York–London: Routledge.
- Snell, H., Hutchison, L. 2014. *Children and Cultural Memory in Texts of Childhood*. New York–London: Routledge.
- Szacka, B. 2006. *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Szacki, J. 2011. *Tradycja*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Szpociński, A. 2004. Tworzenie przestrzeni historycznej jako odpowiedź na nostalgię. – *Kultura Współczesna*, 1.
- Szpociński A. (red.) 2005. *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.
- Świetlicki, M. 2020. "You will bear witness for us": Suppressed Memory and Counterhistory in Marsha Forchuk Skrypuch's *Hope's War* (2001). – *Anglica Wratislaviensia*, 58, 83–95.
- Tarkowska, E. 2016. Pamięć w kulturze teraźniejszości. – *Kultura i Społeczeństwo*, 4(60), 133.
- Topolski, J. (red.) 1981. *Świadomość historyczna Polaków: problemy i metody badawcze*. Łódź:
- Traba, R. 2009. *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tribunella, E. L. 2010. *Melancholia and Maturation: The Use of Trauma in American Children's Literature*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Ubertowska, A. 2007. *Świadek – trauma – głos. Literackie reprezentacje holokaustu*. Kraków: Universitas.
- Ulanowicz, A. 2013. *Second – Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images*, New York–London: Routledge.
- Vice, S. 2004. *Children Writing the Holocaust*. Basingstoke: Palgrave.
- Wądołny-Tatar, K. 2018. (Auto)biograficzna przestrzeń pamięci: (*Ostatnie piętro* Ireny Landau). – Niesporek-Szamburska B. (red.), Wójcik-Dudek, M. (red.). (*Od*)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 147–161.
- Wójcik-Dudek, M. 2020. *Reading (in) the Holocaust Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults*. Trans. by P. Poniatowska. Berlin: Peter Lang, 2020.
- Young, J. E. 1988. *Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and the Consequences of Interpretation*. Bloomington–Indianapolis: Indiana University Press.
- Żurek S. 2021. Nauczanie o Zagładzie w Polsce i Izraelu. Komparatystyka pamięci. O potrzebie badań empirycznych. – Lekcje Polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku. – Gis A. (red.), Koc, K. (red.), Kwiatkowska-Ratajczak, M. (red.), Wobalis M. (red.). *Praktyki edukacyjne*, 2, Poznań: Wydawnictwo UAM, 165.

Studia / Studies

Pamięć o drugiej wojnie światowej
Memory about the Second World War

SŁAWOMIR JACEK ŻUREK ORCID: 0000-0002-6576-6598
John Paul II Catholic University of Lublin

Noc żywych Żydów [*Night of the Living Jews*] by Igor Ostachowicz – Judaic and Shoah Topoi

Abstract: The first scholar who tried to categorise Judaic topoi in Polish literature was Władysław Panas. He pointed out a tripartite division of texts: the written Torah (Hebrew Bible, i.e. the Old Testament), spoken Torah (Talmud and post-rabbinic literature) and Kabbalah, all of which are known as a common treasury of images and a common cultural code containing an extensive corpus of topoi. This order was changed dramatically by the Shoah, which does not belong to the Judaic topoi, but constitutes new modern Jewish topoi. The first scholar who tried to systematise these new topoi was Sławomir Buryła. The article attempts to describe the presence of Shoah topoi in contemporary Polish literature (after 2000), using the example of Igor Ostachowicz's prose (*Noc żywych Żydów* [*Night of the Living Jews*], 2012).

Keywords: topoi, post-Shoah, memory, contemporary Polish literature, Judaism

SOURCES OF TOPOI AND CONTEMPORARY LITERATURE

“A tripartite collection of texts constitutes both the basic source for and a compendium of Judaic *topoi*: the written Torah (the Hebrew Bible, i.e. the Old Testament), the spoken Torah (the Talmud and post-rabbinic literature) and the Kabbalah,” Władysław Panas wrote, stressing that these texts, known as a common treasury of images and a common cultural code, contain an extensive corpus of topoi which are characterised by their “‘short duration’ and low repeatability” (Panas 1995: 1096). The topoi penetrate literary texts and are manifested in them through the artistic imagination of their authors (based, in turn, on a strong cultural foundation). Examples of such topoi include: *the Sages of the Talmud*, *Law*, *the Quarrel with God* (Talmudic topoi), *Book-Authentic*, *Light*, *Angels* (Kabbalistic topoi), *Eretz Israel*, *the Shtetl*, *the Golem* (topoi stemming from Jewish Tradition) or *Ahasver– the Wandering Jew* (Anti-Semitic topoi) (Panas 1995: 1097–1103). It is possible to add another collec-

tion of topoi, such as: *the Messiah, the Jewish mother, the Jewish child, the Tzaddik* etc. To put the matter simply, it can be claimed that the literary fantasies of Jewish writers, regardless of the language in which they wrote their works (Hebrew, Yiddish or Polish) (cf. Panas 1995: 1097–1103) or their ideological declarations (religious or secular), were based on a collection of sacred images expressed in a language. A great part of these topoi became the common heritage of Christians and Jews, and eventually entered the universal heritage of civilization. That is why Panas argued that thanks to the wide presence of the Bible in culture we do not speak about separate topoi – Jewish and Christian – but about one group: Judeo-Christian (Panas 1995: 1096), within which there are Talmudic and Kabbalistic topoi (often deformed). The latter found its place there through European philosophy (mainly personalism and the philosophy of dialogue), for their creators were Jewish thinkers; and through Jewish folklore (Frankism and Hasidism), which marked Polish culture with its presence through the Romantic fascinations of Polish authors.

This situation was changed dramatically by the Shoah. Panas notes that this tragic event could be classified as a new source of Judaic topoi, but the problem was reduced by him to a few basic tropes, loosely ordered. These include: *the Old Doctor* (Janusz Korczak), *the Merry-go-round in the ghetto*, *Dead poets* and *Absence* (Panas 1995: 1103–1104). Later, he briefly added that the Shoah “from the beginning [showed] a great tendency to conventionalize, and to be expressed by means of traditional clichés, stereotypes and topoi well embedded in European culture” (Panas 1995: 1103).

It seems difficult to agree with the above opinion. The Holocaust does not belong to Judaic topoi, but constitutes a new source of topoi which, in a sense, fills “empty spaces,” i.e. areas of experience inexpressible by means of strictly religious components of the imagination used up to that moment (cf. Tomczok 2015; Wolski 2012; Buryła (2) 2016). After the Shoah, Judaic sources still have an influence, but they have been reinterpreted in connection with Shoah topoi. This situation was accurately described by Sławomir Buryła:

In their confrontation with the Shoah, motifs and images fundamental for the West have been transformed and modified. A new area of interpretation has been established, one connected with the original paradigm, but which at the same time, introduces new contexts initiated by the extermination of the Chosen People. (Buryła 2016 (2): 5; this and other translations from Polish into English by S.J.Ż.)

In the article cited above, i.e. *Topika Holokaustu* [Holocaust topoi], the scholar named fifty-four tropes which, according to him, are basic to these topoi. Buryła then added for the record: “[a]s can be easily noticed, the list of topoi can be divided into three large groups constituting extensive semantic fields. These include: the GHETTO, the LAGER, and LIFE ON THE ARYAN SIDE” (2016: 53).

An attempt to describe and systematize images of the Holocaust in Polish culture (from World War II until now) has recently been made by scholars from the Research Group for Shoah Remembrance in the Institute of Polish Culture at the University of Warsaw. The results of their exploration have been published in the monograph *Ślady Holokaustu w imaginarium kultury polskiej* [Traces of the Holocaust in the Polish Cultural Imaginary] (cf. Kowalska-Leder [et al.] 2017). They understand the category of “imaginary,” following the Canadian philosopher Charles Taylor, as the ways in which people imagine their social existence, how they adapt to others, the expectations they usually fulfil, and the deeper normative concepts and underlying images. This imaginary contains a common understanding of many cultural signs, enabling common practices and the emergence of a sense of legitimacy shared by broad social groups (Kowalska-Leder [et al.] 2017: 14–15).

According to Kowalska-Leder et al., there is an “amorphous and inconsistent set of ideas [...] about the Shoah” (15) in culture, which is indicated by “traces of the Holocaust” belonging “to a common set of representations” that direct one “to the same imaginarium,” despite their various manifestations (16). The monograph describes whole sets of “discursive, performative and visual signs which, on the one hand, refer to the Shoah, and, on the other hand, are connected with everyday life” (17). These signs functioned before the Shoah but today, “polluted” by the Shoah, they function as part of that cruel reality. The authors emphasise the fact that this catalogue of images does not include “all linguistic and visual signs connoting the Shoah after the war” (17)¹ in culture, language and literature. Buryła considers the same phenomenon to be visible especially in the recent contemporary Polish writing:

For some time, we can observe a new situation in literature on the Shoah. Ever more frequently, witnesses’ accounts are replaced by texts whose authors are people born after the war. Increasingly, Auschwitz and the Holocaust have also become (more or less justified) metaphors used to diagnose contemporary reality. The Holocaust found its semantic replacement in the name of Auschwitz. [...] Inevitably, we enter a post-memory space which is an attempt at reaching Shoah trauma for people born after the tragic events (usually members of the so-called second and third generation) who have access to them only by means of existing cultural representations of the Hecatombe. (2016: 79)

As a result, in the creative fantasy of contemporary writers there are topoi (manifested in many ways in their literary works) which do not come from the existential experience or thorough the historical knowledge of those writers, but which are borrowed from both high and popular culture. In my article, I want to also address other topoi used in the artistic practice of Polish authors of the second and the third generation writing about Shoah

¹ “[...] some traces currently pointing to the genocide of the Jews for years have been read mainly as signs of the suffering of Poles” (Kowalska-Leder [et al.] 2017: 19).

which have not been named by Panas, Buryła or the scholars from the Warsaw research group. Using the findings of their predecessors and accepting the synonymous character of the terms “topoi” and “image,” I propose other, more specific terms, the first one being: “Miejsce-po-getcie” [The place after the former ghetto²] to describe Muranów – a contemporary district of Warsaw. Such a term underlines the integral unity of historical and contemporary space. The second and third terms are: “Miejsce-po-aryjskiej-stronie” [Place after the former Aryan side], “Miejsce-po-lagrze” [Place after a former camp]. These three basic categories are complemented by follow-up terms: “Antysemici/Neonaziści” [Anti-Semites/Neo-Nazis], “Zdewaluowane wartości” [Devaluated values], “Pokolenia post-Shoah” [Post-Shoah generations], “Muranów”, “Pogrom”, “Sprawiedliwi” [the Righteous], “Trauma Zagłady” [Shoah trauma], “Walka o pamięć” [Battle for memory], “Żywe trupy/ żydowskie zombie” [Living dead/ Jewish zombies].

In this article, the category of topoi (cf. Curtius: 1977) will be understood as motifs manifested in literary texts. For many scholars this remains an interesting subject of research exploration in the theory of literature (cf. Górczyńska 2011; Johnston, Rouse, Schmidt-Biggemann 2018; Jancsó 2019). Shoah topoi are images which frequently use and remould old Judaic topoi, though some take on completely new meanings because of emerging existential experiences of this modern Jewish tragedy (cf. Kowalska-Leder 2016; Wolski 2016; Kuczyńska-Koschany 2016; Buryła 2016; Tomczok 2016; Budzik 2016; more about Judaic and Holocaust topoi in article written in Polish: Żurek S.J. 2019). All of this terminology (above) will be used in my analysis of the novel *Noc żywych Żydów* [Night of the Living Jews] by Igor Ostachowicz, although this phenomenon is also seen in other contemporary Polish prose on the Holocaust³. Ostachowicz’s text, however, is one of the best examples of the accumulation of these topoi.

1. JEWISH DEATH DURING THE SHOAH

Places of Jewish extermination in Poland include Nazi death camps (among others, Auschwitz-Birkenau, Bełżec, Kulmhof, Sobibór, and Treblinka), concentration camps (among others, Auschwitz I, Majdanek, Kraków-Płaszów, and Stutthof), forced labour camps (among others, Bliżyn, or Trawniki), ghettos (among others, in Warsaw, Łódź, and Kraków), and places on the so-called Aryan side: fields, forests, and exposed hiding places. The Shoah is a source

² The term “former ghetto” was created by Jacek Leociak (cf. Engelking, Leociak 2001; Leociak 2009).

³ Cf. Keff 2008, Bart 2008, Tulli 2006, Tulli 2011, Tulli 2014, Bieńczyk 2007, Piwowarski 2012, Rakusa 2008, Sieniewicz 2005, Paziński 2009, Kłos 2015, Chomątowska 2012, Masada 2016, Chutnik 2014.

of new cultural topoi of the so-called “Jewish death” (in contrast with Polish or Aryan death) (cf. H. Grynberg: 1994). In the ghettos, the funeral ritual was abandoned, and in cemeteries (and in other places outside the ghetto, as well) graves were frequently collective and unnamed. During mass-extinctions in concentration and death camps, the Nazis additionally introduced the ancient practice (forbidden in Judaism) of burning corpses. To make this procedure possible, they installed special crematory furnaces.

Jewish people slated for death by Nazi law (or rather lawlessness) were already dead bodies during their lifetime because being a Jew was a death sentence in itself. One only had to wait (calmly, resigned to one’s fate, or while attempting to overcome increasingly difficult challenges, as at least some had hopes for survival) for the sentence to be carried out. Many photographs from that time, especially from the last phase of the functioning of the ghettos, as well as pictures taken by the liberating armies in camps after the Germans had left, show emaciated skin-covered skeletons. This image has become an icon of the Jew during the Shoah, although starvation was just one of the ways used to carry out the aforementioned sentence. During the Holocaust, some six million Jews were murdered, including about one and a half million Jewish children. In the mentality of those who survived, Poland became a cemetery. The ashes that remain here (also in the literal sense, see, for example, the mausoleum in the Majdanek State Museum in Lublin) symbolize the absence (and former presence) of Jews in this land. Today’s citizens of Warsaw, Łódź or Lublin live in the area of a peculiar palimpsest: they live where Jews were formerly settled: in houses built on the ruins of Jewish buildings (often with the remains of their inhabitants inside); they play soccer in stadiums with grass covering burial places. The same is true for the playgrounds where their children play, parks, supermarkets, office centres or highways – under many of them are hidden traces of annihilated Jewish people.

In this context, a very interesting phenomenon observed in Polish culture in recent decades is the attitude of younger generations to the Shoah – “a renaissance in popular culture in interest in the motif of the ‘living dead,’” which succours a new wave of means of settling accounts with the Shoah” (Kowalska-Leder [et al.] 2017: 116).

2. BATTLE FOR MEMORY – NEW POST-SHOAH TOPOI

One way this interest in the Shoah is manifested is in the publication of works on the Holocaust that are not historiographic in character. More than one hundred books on the subject have been published in Poland since the year 2000. It seems that the innovative cultural notions and descriptions contained in them cumulate old Judaic topoi and images from the Holocaust, creating new topoi-images/ideas. Let us trace how they function in one pop-culture novel:

Noc żywych Żydów by Ostachowicz, an author who was born more than twenty years after the Holocaust. In this work we can observe the original use of many new Shoah motifs in dialogue with Judaism and the Jewish tradition. In it, all traditional literary conventions are broken; the novel represents the best example of the application of subversion and transgression in Polish prose fiction on the Holocaust (cf. Kasperek, Żurek 2019).

2.1. LIVING DEAD – JEWISH ZOMBIES

Ostachowicz's work describes the coming back to life of Polish Jews, Shoah victims ("Living dead/ Jewish zombies") who leave the world of the dead ("The place after the former ghetto") and enter the world of the living ("The place after the former Aryan side") in the twenty-first century. Among these and other images (mentioned in brackets above and below), the transfigured topoi of the "Righteous" appear time and again. They are represented by the main protagonist who, thanks to an imagined stay in Auschwitz ("Former camp"), begins to understand what the Holocaust was at its core ("Shoah trauma") and what kinds of consequences are visible today ("Devaluation of values"). He hence sacrifices his life fighting ("Battle for memory") with contemporary Anti-Semites and Neo-Nazis. His sacrifice can serve as a means of addressing the mentality and awareness of contemporary people ("Second/Third generation"), to inform them about what happened during the Holocaust and to forward the message to the next generations.

The Jews in *Night of the Living Jews* are referred to by means of "Living dead/Jewish zombies" topoi (cf. Szlachetka 2013: 129–132). The Jew is "a ghost from a tunnel in the basement" (58), "a creature" (71), a "Jewish corpse," "a revenant," "a Jewish nightmare" (92–93), or a "real corpse" (183). The problem of their (meta)physical presence concerns above all Warsaw, referred to in the novel as a town of "gold seekers," "gold teeth" and "silver spoons" (7) as a consequence of what some Poles did after the Holocaust on the territories formerly inhabited by Jews. Muranów – the part of Warsaw where before World War Two the city's Jewish district was located, and during the occupation, the Jewish ghetto – is where the majority of the plot takes place. However, one of the protagonists prophetically says that soon the phenomenon of Jewish corpses rising from their graves may spread to the entire territory of Poland (184).

The main protagonist of the book, a tiler, learns about the zombies in the basement of the block where he lives (precisely in Muranów). The first time he hears about their presence is from his girlfriend Chuda ("Skinny"), who is fascinated by mysterious sounds: "Wait, she put her ear to the floor, 'somebody or something is scraping, can you hear that?'. I couldn't hear it. 'There are Jews living here, underground'" (7). The second time he has to deal with them personally is when they open up a mysterious hatchway, which, as it turns out, leads to another world. The tiler-narrator describes this moment in the following way:

It is the silence of those who are there, those who start moving in the darkness. We can hear them more and more clearly. It is not a single scraping. It is **the crack of straightening bones** [emphasis mine, here and in following quotations – S.J.Ż]. Characters stumble and fall on one another, some already **straightened**, others bent in half, they scratch and grate, moving closer and closer. (35–36)

What can be observed here is an updating of the topoi of living corpses based on a vision from the Book of Ezekiel⁴, mentioned earlier in this article, which has become a source of this novel.

We can see these connotations more clearly in subsequent fragments of the novel. The Biblical prophet emphasizes that the resurrected people formed an army. In Ostachowicz's novel the creatures who wriggle out of the place of their "vegetation," i.e. from the wreckage of the demolished Jewish district, also do so in order to form troops to fight "pure" Aryans, i.e. the Neo-Nazis in the Arkadia [Arcadia] shopping centre, which also exists in the world outside the literary text (it is located in the area of the former ghetto).

How did the Warsaw created in the novel become, in its foundations, a town of living dead who had been wandering in the underworld of Muranów for decades? One of the Jewish zombies explains the situation in the following way: "Almost all normal people went to Heaven a long time ago. These corpses walking under the city are all madmen [...]" (63). In the case of Rachel, the corpse of a fourteen-year-old girl who is one of the important protagonists in the novel, the reason why she cannot be in Heaven is her permanent sadness, because "there [in heaven], before you enter, you should smile" (87). People "living" underground in Warsaw are those

[...] who are not quite OK, most of them are in shock. They can't pull themselves together. Some of those who resent God don't want to make a step ahead. Some others are afraid, to my horror, of understanding everything, or, even worse, that they will have to forgive. There are some people who worked in the police or the Sonderkommando, and they have other reasons. Anyway, all the people have got stuck. They are waiting for time to pass, but after death time goes by differently. (87)

After a few descents into (the literal) "underground" of his block, the tiler can see that it is "a necropolis, the capital of dead bodies. Powązki is a big town in comparison with this place" (80). The presence of Jews in this basement has a double meaning: it is both historical and culturally symbolic. It is historical because the basement (or cellar) was frequently a hiding place for Jews during

⁴ [...] there was a sound, and behold, a rattling, and **the bones came together, bone to its bone**. And I looked, and behold, there were sinews on them, and flesh had come upon them, and skin had covered them. But there was no breath in them. [...] and the breath came into them, and they lived and stood on their feet, an exceedingly great army" Ez 37, 7c–8.10b.

the war (both on the Aryan side and in the ghetto); in the latter meaning, the cellar, basement and foundation are cultural elements of the palimpsest of the formerly multi-ethnic capital of Poland. And what remains of it after the Shoah?

First bulldozers, then construction workers worked here. New districts of blocs were established, so many years of communism, the poor people of the PRL lived here, libations, 'westerns' after the news, simple sex and non-depilated legs, the calm sleep of pensioners and retired people, dinners with no spices, underwear hanging on the balcony. (11–12)

In Ostachowicz's grotesque vision, the narrator is astonished by the words of his girlfriend: "[a]re they scratching the floor from underneath? But the Germans killed them a long time ago. So how can they still be scratching?" (11). But then he comes to the conclusion that this is because:

[...] the evil cannot be covered with debris and soil. The suffering needs to be respected and settled; and blood, if it's not cleaned in time and is allowed to sink into the ground, mixes with clay and comes out one day as a horde of golems slow as tanks; and the broken bones and battered bodies will dress in the rags that were not stolen from them; they will rig themselves up into two-legged nightmares by means of under-biology; they will know only pain and they will share this pain, running from door to door among our peaceful flats. (14)

All these divagations are accompanied by a metaphysical conviction that there is another dimension of existence, a sphere where people live on after death, but on different terms. With regard to Judaic topoi, Ostachowicz's text makes a cultural reference to the mythical Sheol, the place where, according to the Biblical tradition, the dead await the coming of the Messiah, who will free them (these images also found their place in the Greek Bible, i.e. the Gospel story about the death and resurrection of Christ and His going to the underworld).

Initially, these Jewish apparitions fill the narrator with fear, and when he has to stand face-to-face with them, he panics:

"Just don't touch me!" I tried to whisper and squinted my eyes. "Aaah..." He pushed me, or rather just lightly touched me, pecked with hard, spiked fingers. I fell down, I felt soft ground under my hands and animal fear in my stomach. (54–55)

The Tiler does not want to touch the corpses because he simply abhors them. However, with every passing minute he begins to get used to their strange presence and interacts with them:

"Turn off the flashlight," I hear a teenager's voice say.
Instead of turning it off, I try to direct the light on her; somebody kicks my hand.

“Turn it off!”, a man’s voice is not joking [...] I turn off the light.
[...] I turn on the flashlight. Both are covering their faces with their hands.
“Your light’s too bright! Come in here, it’s better.”

They enter a niche in the corridor which I hadn’t noticed before. She must have tripped me up from there. A small hollowed cavern in the ground. Maybe ‘cavern’ is too big a word for it, it is rather a little cubby-hole in the ground. Surprisingly, there is a bulb dangling from the ceiling; the girl pulls the chain and a light turns on. What disgusting people! He is terribly emaciated, more or less my height, in a tattered trench coat; he looks unfriendly; she has a nice face, an extremely sad one; she is wearing a light overcoat with a torn-off sleeve. Only after a while, when my eyes have got used to the light, I notice that their skin and body, my gosh, are like from a horror movie. I am about to ask: “What are you? Dead or something?” I do not ask, however. Somehow it feels stupid.
(56–57)

In the end, the protagonist gets so used to their appearance that he invites Rachel, whom he met in the cellar, and her father, a fighter from the ghetto named Capitan O. (who has the “empty eyes of a shark-avenger,” 100) to his flat. And then he can see her “heavy, moisture-soaked clothing”, which “was dirty with soil in many places and smelled very badly,” “a dress that was once blue, but is now rather grey with a distant memory of blue”, her hair-do is “a bunch of tangled hairs” (60). When Chuda asks Rachel: “[p]erhaps you would like to have a bath?”, she answers: “[c]orpses don’t bathe” (60). An encounter in the underground with yet another character causes the tiler to “feel like throwing up [...] out of horror” (72), which seems to be justified once the reader knows what he has seen and heard:

[...] that bastard raises his head slowly and opens his eyes. He has empty eye sockets under his eyelids. He is voraciously moving his nostrils, inhaling my fragrance. When he opens his mouth, I can see an ulcerous stump of a tongue.
[...] He begins to howl, he is howling like a wolf. (72)

Every Jewish zombie is defective in some ways, for instance, David “lacks [...] part of his face” (112). The scale of these deformities proves to be shocking when “a dozen dead kids stand” before the tiler. They are “in different states: [...] some of them are severely gnawed by the teeth of time, a few of them are well preserved, everybody is dirty with soil” (117). These features do not prevent them from going to the Shopping Centre and settling there comfortably. Two of the zombies, Szymek and Aaron, quickly come up with the idea of “cashiers’ races” and “accept real money bets” (212), which leads to the tragicomic unification of Jews and Poles who, “[...] alive and dead, young and old, are obsessed with gambling” (215). They dream about winning the highest stakes. All of these textual creations resemble golems, artificial creatures, as if directly transferred from medieval treatises on Kabbalah practices.

The tiler wanders with Rachel through the “Aryan” streets of contemporary Warsaw.⁵ Everyone stares at “her light overcoat, dirty with soil, at her antiquated shoes and tights” (73). The protagonist-narrator in this text is constantly troubled with the fear that if someone asks him why he is walking with a “Jewish corpse straight from the grave among living Aryans straight from the front of a TV set. Who gave you the right?” (73), he will not be able to answer.

Judaic and Shoah topoi overlap here. They are accompanied by the pop-culture convention in which the entire novel is maintained. Ostachowicz consciously uses elements of farce, burlesque and horror to enhance the effect of the reader’s shock. Chuda is in despair: “‘I was in the ghetto,’ she sobbed rhythmically,” and the tiler comments half-seriously: “‘[i]t’s strange,’ I thought, pulling the face of a Scooby Doo protagonist, when I was there, only a heap of debris was left of the ghetto, and the Warsaw Uprising was probably going on” (49). After a few days of staying in twenty-century Warsaw, the Jewish corpse of Rachel begins to look “very modern,” as noticed by the narrator. Then, he observes the adequacy of her dress to the situation: “the skulls and blacks” fit with her “graveyard origin, and the infantile roses and glitters with her young age” (98–99). The girl-zombie adapts to the surrounding reality, and even though her dead head had “lost much of its hair,” she decides to have a hair-do typical of the youth, as well as fashionable nails, because you cannot “scare people” with ugly nails (99–100).

Jews who come out of the war ghetto “to the Aryan side” of contemporary times move, as was mentioned above, to the Arkadia shopping centre, where they will fight with Anti-Semites. During a peculiar “march of the zombies,” a procession of “Jewish corpses” (179) along John Paul II Avenue in Warsaw, there are initially, as reported by the narrator, “more or less as many living passers-by as dead ones” (162), but due to the presence of the latter, the situation changes:

We were passing more dead people than living ones. [...] Now the living people felt uncomfortable, swiftly passing through, as if rain or plum-sized hail was falling down from the sky; they tried not to look sideways and get to work or home as soon as possible. These were the places where you could take a deep breath among the living. (176–177)

⁵ A similar motif, i.e. a contemporary man wandering with a Jewish girl from the time of the Holocaust through a modern Aryan city, also appears in other prose realizations, for instance in *Fabryka muchołapek* by Andrzej Bart: “[n]ext to the pedestrian crossing, among the girls waiting for the traffic light to change, there is a girl in woollen socks, a warm skirt and a green jacket. A nice girl, one would say, with an ecological face. She holds a board with densely printed letters like a blessed candle. An extremely long request is the obvious association, but after a while, the brain acknowledges the frequently repeated family name of the Rumkowski [the chairman of the Judenrat in the Lodz ghetto – S.J.Ż.]. During the first time in the real world, I already felt uncomfortable, let alone now as I paraded around the city with a girl from the ghetto” (241–242).

Images of Jewish zombies become a literary farce and a grotesque realization of a stereotypical anti-Semitic vision of the eternally living Jews, even after the Shoah. Bożena Keff writes in her text, *Utwór o Matce i Ojczyźnie*:

Although the Jews were killed, they are always alive; they have such power that they multiply dead. There are many districts built on their remains, churches erected on their bones as well as blocks, roadways and parks; the whole city of Warsaw is built on Jewish ashes. And who asked them to decompose here!? (2008: 32)

What is the real goal of all these postmodernist visions? What is their aim?

2.2. JEWISH AMULET IN THE HANDS OF ANTI-SEMITES

A significant element of the plot involves a very small, mysterious and influential silver heart:

[...] an artefact that defended Jews from persecutions. When they had it, they were received with hospitality and treated well, but when they lost it, they did poorly, and often lost a lot, because someone always finally figured out what was going on and stole it from them to gain power. [...] The heart disappeared in the debris. (157)

The magical talisman is found by the tiler, and from that very moment a personified demon with the code name KZ (“Ktoś Zły” – “Someone Evil”) wants to take the trinket away from him. The creature turns into ZZ (“Zupełnie Zły” – “Totally Evil”). He needs the talisman to “solve the problem of wandering corpses definitively! (230), i.e. to trigger “the night of the living Jews!” (230), a Jewish uprising, which can be suppressed and which will allow for the removal of all the murdered Jews from human memory once and for all. ZZ is an anti-Semite, which he demonstrates in his speeches, for example: “[w]hich insult is the most horrible? Crypto-communists? Crypto-gays? I know. CRYPTO-JEWS! This is a trace, this is my way to power, I must disclose these Jewish corpses” (116). He delivers a hate speech which spreads contemporary anti-Judaic stereotypes: “Jewish demons spread diseases, or not, better not directly, better: all over Warsaw there have been numerous mysterious disappearances of young children” (116–117). The silver heart gets into the hands of the demon, and as a result “[...] during this one night of the year” the dead Jews become “really alive for a few hours” (228–229). And, as they report: “[...] this night carries a great danger with it, because if we are alive, we can be killed. This time, forever. If you kill a corpse during this night, it disappears from the world in the past, in the future and in the present” (228–229).

The “silver artefact,” on the one hand, is a reference to the custom of using amulets for protecting one from an evil eye, widespread in Kabbalah practice,

and, on the other hand, it is a characteristic element of pop-culture, postmodernist fairy tales in which different magic items play a significant role. In Ostachowicz's work the uprising begins as a result of the talisman's power. Neo-Nazis, demons and average residents of Warsaw (Aryans) take up the fight against the Jews. The battle for the memory of the Shoah begins.

2.3. RIGHTEOUS ONE OR ARYAN MESSIAH?

Using the language of the Shoah, the tiler is Aryan. He recalls: "my deceased daddy was an anti-Semite, not to mention what I learned in the cradle" (153). To everyone's surprise, the tiler becomes the leader of the Jewish zombies and becomes their non-Jewish Redeemer. Is there a connection between this protagonist and Judaic topoi? Can it be considered a manifestation of the topoi of the "Righteous One" who saves Jews from annihilation, or is it a transformed topoi of the "Messiah"?

In the Jewish tradition, the "Righteous One" [Hebr. *tzaddik*] is a category with very broad cultural implications. They live in every generation and thanks to them all people in the world, despite their many sins, still exist. However, the "Righteous One" does not explicitly reveal himself or herself, he or she cannot be unambiguously identified. The *tzaddik* neither has to be a Jew nor practice any religion, because he is in ontic unity with God, and that is why piety is unnecessary (see more: Leoni:1998). Jewish mystics are convinced that the *tzaddik* comes from *olam ha-ba* [Hebr. "the world to come"], and although he participates in the temporal order, his soul is immersed in eternity.

Kabbalah turned this thread into the idea of the Messiah from the Tribe of Joseph (the Patriarch Joseph was considered the personification of justice), whose incarnation in every generation prepares the world for the final appearance of the Messiah from the 'House of David.' According to some concepts, when the world is ready for salvation, the unknown righteous one will be revealed as the 'Son of David.' (Doktor 2003: 246)

He is also referred to as *tzaddik ummot ha-olam* [Righteous among the Nations], which denotes an attitude or a situation in which the suffering of the chosen people becomes one's suffering, the martyrdom of the chosen people becomes part of his or her personal pain. At the same time, their joy becomes the *tzaddik's* happiness (this concept underlies the idea of the Yad Vashem Memorial Institute in Jerusalem and their awarding of the highest Israeli civilian distinction to people who helped Jews survive during the Holocaust, often sacrificing their own and their relatives' lives). The *tzaddik* is in touch with the souls of innocent Jewish victims, and he demands the whole of humanity to remember them.

The second very important category which can be helpful in further observations on the reality of the text is the Messiah [Hebr. *mashiah* means

– ‘anointed’]. In the Biblical tradition this word was primarily used for Israeli kings anointed by priests and descending from David’s line. The etymology of the word “Messiah” simultaneously binds two people: a king and a priest, because both functions were connected with the reception of orders. In the beliefs of ancient Israel, the Messiah also contained two ontic aspects: political and ethical (physical), and rational and universalist (spiritual). Jan Doktor clarified the messianic issue in the eschatological context by saying:

The following sequence of ultimate events was widely expected: 1. a catastrophe preceding the onset of salvation called *hevlei ha-Messiah* (Hebr. ‘Messiah’s labour pains’); 2. the anointment of the Messiah by the Prophet Elijah; 3. recognition of the God of Israel by other people; 4. war with the opponents of salvation; 5. the coming of the Messianic Kingdom; 6. [the establishment of] the Future World (Hebr. *olam ha-ba*). However, it was a purely theoretical sequence whose task was to reconcile the divergent motifs of messianic ideas: politics and restoration (return from exile and rebuilding the kingdom of David), as well as spiritual and utopian motifs (a future world which was usually imagined as, at least, a return to the condition of Paradise; paradise). (2003: 141)

According to the Judaic tradition, after the Messiah’s coming the resurrection of the body will take place, followed by the Final Judgment. The Righteous One will establish a new world order [Hebr. *olam ha-ba*] by the Messiah’s side, in which there will be no evil. Man will be freed from his dark side [Hebr. *sitraahra*]. The Jewish tradition includes both a personal Messiah (as a person in Biblical and Talmudic sources) and a non-personal one (Kabbalistic sources).

Fighting for the memory of Polish Jews, Holocaust victims, the tiler fights for “cell memory,” which preserved “the survival reflex deep in the mitochondria” (104). Before this happens, the tiler must undergo a metamorphosis in his relation to the Jews. He becomes, as he puts it, “a helper of the Jewish corpses” (98), and many pages later he asserts with horror “[...] I am a Jewish fucking defender, shame on me, really” (230). But already after one of the subsequent descents to the basement, he states: “It’s stupid, but I feel quite at ease in this basement, [...] I meet some dead people, they greet me, pat me on the back, shake my hand, I have found myself some company” (188). A turning point for the protagonist arrives when he moves, in an oneiric vision, to Auschwitz during the Holocaust. There, he realizes the tragic fate of the Jews even before they were murdered: the planned deprivation of humanity by the Nazis and reducing people to feeling like animals. This shocking discovery does not allow him to live normally anymore. Addressing the imaginary figure of his father, he states: “I will not be a Jew, Dad, but I will be dead anyway, and I do not know why I feel this way more and more” (238).

The tiler is a “Jewish warrior” (he begins to think of himself as one); he is the “chosen-one” (as the Jewish zombies call him, using a modern youth slang

word describing someone important who is “number one” in a community), a hero solving “all the problems of the dead” (165). Hence, in the face of the upcoming fight, he mounts “a huge yellow tipping truck” (238) like a horse and rushes towards Arkadia, where anti-Semites have gathered on the square in front of the shopping centre with the aim of storming the building that “burst at the seams with dead people of the Mosaic religion” (215):

I'm not losing speed, entering the roundabout. The crowd is in front of me, I cannot estimate the crowd, it looks like a reasonable-sized concert, so there must be up to five thousand people, not like for a big star, but for a good concert. I step on the accelerator, and I do not use the horn at all. I drive into them. Even if they can hear or see me, they have nowhere to run. I'm wreaking havoc. Now, I'm jumping a little bit in the cab, there are too many bodies. I turn back, I'm making an eight. They are running away, trampling one another like animals. Now, I pull the string and give a signal like a cheerful driver of a smiling steam engine. A few eights more and the square is mine. I'm watching if someone is moving somewhere. If they move, I drive up and run over the lamer. (238–239)

The tiler seems to be a modernized figure of the Messiah who fights Gog and Magog, mythical characters who are the “embodiment of Israel's enemy forces,” but he is hidden (like the tzaddik) behind a camouflage of superficiality: the protagonist of the novel is steeped in pop culture. In seemingly momentous moments of overcoming the crowd of anti-Semites, he is pleased to say “cool,” just like the protagonists of his favourite American cartoon “Beavis and Butt-Head” (238). And when he is victorious in commanding the army of Jews in Arkadia, he concludes without any deeper reflection: “I stand there, nodding and imagining myself as the protagonist of the film *Home alone 14: Kevin's adult life*” (241). In the supermarket, he observes the “situation on the monitoring screens” and gives orders “via intercom. Like some commander at Wizna,” and he adds delighted: “Cooooo!” (232). Then, he shouts into the microphone: “Run! Take your positions. Guard the escalators at Leroy Merlin and those AGD” (232). The description of this battle scene is grotesque:

[...] and there's a battle in full swing, ours throw everything from upstairs, shoot with bows, yell and scream, the opponents are surprised on the escalator, they expected that it would be easy, that it would be just like unloading a transport, they smashed the glass door, our barricades and then easy-peasy, but there's a surprise: instead of abusing someone, you have to run away with an arrow in your ass or a nail in your eye. I took a free hammer, I threw it like a tomahawk. I did not hit, but it was close, it bounced back from the shiny stone floor. They retreat from the staircase to the car park.

“Refill your ammo” I shout like commanders do.

“What a bummer!” One of the dead girls shakes her head disapprovingly. “They ran away immediately.”

"Don't worry, they'll come back," I say using the poetics of commanding jokes and put my hand on her shoulder. (242)

Looking at the Jews resurrected in his basement and successful on the battlefield, the protagonist begins to wonder about the (lack of) presence of Jews in the Polish landscape and about how much they are missed today: "I am standing with my mouth open, looking at all of them. 'Fuck, they are living Jews,' I say. Finally, I can see them" (243). In the end, the protagonist dies, a moment for which he is prepared by a gradually increasing awareness of his mission: "[p]erhaps I really am the chosen-one" (159). "A grand finale" or "a great victory" is how he describes, after his death, the moments in which he managed to defeat "himself, the devil, the Germans and his own nation" (250). In the end, he adds self-ironically: "I feel wonderful, I look around looking for the rest of them, I have a question in my head about what the life of a hero will look like, what laurels, prizes and eulogies the world will come up with" (250).

The last chapter of the novel is a metaphysical one. The Cleaner makes the tiler aware of his death, and the latter tries to find out if his sacrifice was necessary, and whether his death "counts as some merit or is only some hallucination for his private use." The answer: "The Judgment will confirm" raises anxiety in him. He does not know what judgment the Cleaner is talking about, and then he hears the answer: "The Final Judgment" (252–253). Is this a topical reference to eschatology common to both Christians and Jews, which explains something at the end of the novel? Or is it perhaps an attempt to lead an interpreter of the text to the messianic topoi? Would the tiler's surprise reach its apogee if it turned out that the expected judge is the tiler himself? All of these questions remain unanswered.

*

Ostachowicz's novel does not provide definite answers. There is content hidden under its grotesque character whose meaning demands deciphering. After all, humorous descriptions act in two ways: by making us laugh, they soften the tragedy, but at the same time they emphasize it. The pop-cultural convention used here reinterprets the Judeo-Christian and Holocaust topoi and may be a contribution to the struggle for memory of the Shoah victims. It can also serve to express a postmodern joke, be mere clownery. And the same thing should be looked for in other such texts, including in terms of the use of the topoi mentioned above: showing how contemporary Polish literature on the Shoah not only uses old Judaic topoi, but updates them, processing them, and tracing out a new sense for them from old meanings and new experiences.

WORKS CITED

- Bart, A. 2008. *Fabryka muchołapek*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bible. English Standard Version. [on-line:] <https://biblehub.com/esv/ezekiel/37.htm>. (04.11.2019).
- Bieńczyk, M. 2007. *Tworci*. Warszawa: Sic!.
- Budzik, J. 2006. Topos Polski jako żydowskiego cmentarza w hebrajskiej literaturze trzeciego pokolenia. – *Narracje Zagłady* (2), 88–100.
- Buryła, S. 2016. Pociąg śmierci – kilka uwag o konstrukcji hasła słownikowego. – *Narracje Zagłady* (2), 63–71.
- Buryła, S. 2016. Topika Holokaustu. Wstępne rozpoznanie. – S. Buryła. *Wokół Zagłady. Szkice o literaturze Holokaustu*, Kraków: Universitas, 49–82.
- Chomątowska, B. 2012. *Stacja Muranów*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Chutnik, S. 2014. *W krainie czarów*. Kraków: Znak.
- Curtius, E. R. 1977. Topika. trans. K. Krzemieniowa. – M. Głowiński, H. Markiewicz, eds., *Studia z teorii literatury*. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”. Warszawa: Ossolineum, 123–154.
- Doktor, J. 2003. Cadyk. – Z. Borzymińska, R. Żebrowski, eds., *Polski słownik judaistyczny. Dzieje – kultura – religia – ludzie*. vol. 1. Warszawa: Prószyński i Spółka, 246.
- Engelking B., Leociak J. 2001. *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gorczyńska, M. 2011. *Miejsca Leśmiana: studium topiki krytycznoliterackiej*. Kraków: Universitas.
- Grynberg, H. 1994. *Prawda nieartystyczna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jancsó, D. 2018. *Twentieth-century Metapoetry and the Lyric Tradition*. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Johnston, A. J. R. Margitta, W. Schmidt-Biggemann (eds.). 2018. *Transforming Topoi: The Exigencies and Impositions of Tradition*. Göttingen: V&R unipress.
- Kasperek, A., S. J. Żurek. 2019. Subwersja jako strategia artystyczna w powieści ‘Noc żywych Żydów’ Igora Ostachowicza – I. von der Lüche, S. J. Żurek, eds., *Pamięć o Zagładzie w polskojęzycznej i niemieckojęzycznej literaturze autorek i autorów drugiego oraz trzeciego pokolenia post-Szoah/ Das Gedächtnis an die Shoah in der polnischen und deutschsprachigen Literatur von Autorinnen und Autoren der zweiten und dritten Post-Shoah-Generation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 235–245.
- Keff, B. 2008. *Utwór o Matce i Ojczyźnie*. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Kłos, A. 2015. *Gry w Birkenau*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Kultury i Edukacji im. Tymoteusza Karpowicza.
- Kowalska-Leder, J. [et al.] ed. 2017. *Ślady Holokaustu w imaginarium kultury polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Kowalska-Leder, J. 2016. Cyrkulacja śladów Zagłady w polskim imaginarium – między stacją a galerią sztuki. – *Narracje Zagłady* (2), 25–35.
- Kuczyńska-Koschany, K. 2016. (Nie)topika Zagłady w NN “Opowieściach zasłyszanych” – *Narracje Zagłady* (2), 50–62.
- Leociak, J. 2009. Topografia i egzystencja. – J. Leociak. *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa: Fundacja Akademia Humanistyczna, 82.
- Leoni, D. 1998. Chasydyzm: historia i duchowość. – D. Lifschitz. *Z mądrości chasydów*. trans. M. Dutkiewicz-Litwiniuk. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 293–294.
- Masada, M. 2016. *Święto trąbek*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

- Ostachowicz, I. 2012. *Noc żywych Żydów*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Panas, W. 1995. Topika judajska – A. Brodzka [et al.] ed. *Słownik literatury polskiej XX w.* Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1095–1104.
- Paziński, P. 2009. *Pensjonat*. Warszawa: Wydawnictwo Nisza.
- Piwowarski, K. 2012. *Więcej gazu, Kameraden!* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Rakusa, M. 2008. 39,9. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Sherwin, B. L. 1995. *Duchowe dziedzictwo Żydów polskich*. trans. W. Chrostowski. Warszawa: Vocatio.
- Sieniewicz, M. 2005. *Żydówkę nie obsługujemy*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Szlachetka, M. 2013. Co mają zombie do Holocaustu? [Igor Ostachowicz *Noc żywych Żydów*]. – *Akcent* 1 (131), 121.
- Terentowicz-Fotyga, U. (ed.). 2018. *Space in Literature: Method, Genre, Topos*. Berlin-New York: Peter Lang.
- Tomczok, M. 2016. Co stoi za stodołą? Przemiany toposu pojedwabieńskiego a topika Zagłady. – *Narracje Zagłady* (2), 72–87.
- Tomczok, M. 2015. Masakrowane ciała. Przemoc cielesna i jej funkcje w narracjach pojedwabieńskich. – E. Graczyk, [et al.] ed. *Białe maski / szare twarze. Ciało, pamięć, performatywność w perspektywie postzależnościowej*. Kraków: Universitas.
- Tomczok, M. 2015. Po Jedwabnem. Narodziny popularnej opowieści rozliczeniowej. – *Poznańskie Studia Polonistyczne* (25), 257–273.
- Tulli, M. 2006. *Skaza*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Tulli, M. 2014. *Szum*. Kraków: Znak Literanova.
- Tulli, M. 2011. *Włoskie szpilki*. Warszawa: Wydawnictwo Nisza.
- Wolski, P. 2016. Ślady miejsc wspólnych. O zaletach pojęcia toposu dla badań nad Zagładą. – *Narracje Zagłady* (2), 36–49.
- Wolski, P. 2012. Holocaust online, czyli internetowa topizacja Zagłady. – *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy* (3), 151–162.
- Wolski, P. 2012. Topika polityka, ekonomia Zagłady. Polityczne przemiany polskiego dyskursu Holocaustu na przykładzie polskiej literatury powojennej. – *Literaturoznawstwo: historia, teoria, metodologia, krytyka* 1(6)-2(7), 161–170.
- Wolski, P. 2015. Zagadywanie katastrofy. O literaturoznawstwie Holocaustu. – *Poznańskie Studia Polonistyczne Seria Literacka* (25), 21–36.
- Żurek S.J. 2019. Topika judajska a topika Zagłady w najnowszej literaturze polskiej. Wstępne rozpoznania. – *Teksty Drugie* (4), 243–265.

FARRIBA SCHULZ ORCID: 0000-0001-9715-0467
Freie Universität Berlin

Sois gentil et tiens courage! Reshaping Anne Frank's Diary Through New Imagery¹

Abstract: The contemporary *Graphic Adaptation* by Ari Folman and David Polonsky (2017) joins an editorial history, in which the perception of Anne Frank's story has been shaped. At the same time, ethics and aesthetics of remembrance have been consistently discussed, not only fuelled by discourses on memory but also the re-imagination of the past by new generations. As Marianne Hirsch states "[p]ostmemory's connection to the past is thus actually mediated not by recall but by imaginative investment, projection, and creation" (Hirsch 2012). Ari Folman and David Polonsky work with those imaginative approaches and reshape historical events on a narratively exigent level of the visual and the verbal. The author and the illustrator have already worked successfully together. Anne Frank's *Graphic Adaptation* is an extraordinary testimony of war, based on extensive research. Intermedial references, such as adopted historical photographs, documentaries and journal entries add authenticity to the *Graphic Adaptation* and enable the reader to travel back in time. This paper discusses the relationship between the visual representation of memory in Anne Frank's *Graphic Adaptation* and the reader. With this in mind, the author examines the *Graphic Adaptation's* potential for shaping and reshaping the readers' perception through Folman's and Polonsky's creation of multiple viewpoints and discusses its storytelling abilities between fiction and history.

Keywords: Anne Frank's Diary, graphic adaptation, empathy, Holocaust education, historical learning, collective memory

INTRODUCTION

As Gerrit Bolkestein, Education Minister of the Dutch Government in exile, claimed in 1944, personal documents such as diaries and letters provide following generations with the opportunity to visualize the fate and atrocity of which

¹ The article is a partially revised English version of the article *Figures of Memory: Das Tagebuch der Anne Frank zwischen Text und Bild, Wort und Symbol/Figures of Memory: Anne Frank's Diary between Text and Image, Word and Symbol* published in *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur* (Schulz 2019).

people had to suffer from during the Nazi-Regime. Even years after the release of the first edition of *Anne Frank's Diary*, the narrative still serves its purpose: offering an intimate insight into the well-known teenager's life in hiding and evoking empathy. Therefore, Ari Folman's and David Polonsky's *Anne Frank's Diary: The Graphic Adaptation* (2018) joins an editorial history (Caplan 2004), in which the perception of Anne Frank's story is being shaped. As a global well-known memory narrative *Anne Frank's Diary* (OV in Dutch 1947) plays an important role in *Holocaust Education*. Even though there are existing reservations against the terminology, which led to the term "Teaching and Learning about the Holocaust," every approach is "based on the assumption that some kind of a lesson can be drawn from the events," Oliver Plessow states (2019: 25). The contemporary *Graphic Adaptation* by Ari Folman and David Polonsky extends the canon of children's and youth literature chronicling the Holocaust. It maintains the cultural memory due to the publication itself and furthermore in the organizational structure on the basis of institutionalized communication (Assmann 1988: 12; Assmann/Czaplicka 1995: 129). It is part of a publishing history, in which the reception of Anne Frank's character is related to an international memory discourse. According to Aleida Assmann and Linda Shortt the process of collective memory can be seen as "mediated representations of the past that involve selecting, rearranging, re-describing and simplifying, as well as the deliberate, but also perhaps unintentional, inclusion and exclusion of information" (2011: 3–4). However, the difference between memory and history should be clarified in a pedagogical context, in order to foster competencies to differentiate facts from fiction (Plessow 2019: 32). With imaginative approaches Folman's and Polonsky's visualization of the diary entries and its adaptation balances between factual and fictional storytelling. The visual representation of memories in the *Graphic Adaptation* could be seen as "figures for memory and forgetting," according to Marianne Hirsch (2001: 12). As Hirsch states, "[p]ostmemory's connection to the past is thus actually mediated not by recall but by imaginative investment, projection, and creation" (2012). Ari Folman and David Polonsky work with those imaginative approaches and reshape the historical events at a narratively exigent level of the visual and the verbal. As the author and the illustrator have worked successfully on *Waltz with Bashir* (2009), Anne Frank's *Graphic Adaptation* is an extraordinary testimony of World War II, based on extensive research. Intermedia references, such as adopted historical photographs, documentaries and journal entries, add authenticity to the story and enable the reader to travel back in time, whereas Anne Frank's personal thoughts, visualized in mind maps, sequences and morphological signs, could be seen to mediate between fiction and history. In doing so, "the reader is obliged to reflect on how history is constructed," says Gorrara (2020: 577). Whereas Folman and Polonsky create multiple viewpoints, which guide the reader through Anne Frank's autobiographical approach, the focus in this paper will be the process during which a narrative or aesthetic aspect cre-

ates cultural memory. In this case questions, as Hirsch addressed in *The Generation of Postmemory*, would be applicable, namely “[w]hat aesthetic and institutional structures, what tropes and technologies, best mediate the psychology of postmemory, the continuities and discontinuities between generations, the gaps in knowledge [...]? And why have visual media, and photography in particular, come to play such an important role here?” (2012: 6).

1. ANNE FRANK’S DIARY

While first being published in 1947 in the Netherlands with the title *Het Achterhuis*, the first German issue was released by Lambert Schneider in 1950, titled *Das Tagebuch der Anne Frank*, in the same year a French translation by Tylia Caren and Suzanne Lombard was established, *Le Journal d’Anne Frank*, and was followed by an English version in 1952, *The Diary of a Young Girl*.²

Especially the play directed by Frances Goodrich and Albert Hackett captured international attention. It led to George Stevens Hollywood film (1959) and additional publications (Barnouw 1999: 63), and strengthened the perception of Anne Frank as a symbol of hope. This reading corresponded simply to the need of an audience, “without having them overly frightened or repelled by too stark a sense of her end” (Rosenfeld 2011: 104–105). With that in mind, relevant passages for the first German translation were altered by “eliminating specific references to the German nationality of the criminals” (Rosenfeld 2011: 127), so German readers would not have to identify themselves with the persecutors. Further editions all around the world, theatre productions, musicals, animated films, literary or pictorial interpretations followed and continued the publication history, while at the same time popularizing it. Ever since the 1950s the authenticity was doubted again and again, to which the *Netherlands Institute for War Documentation* reacted with a comprehensive review. As a result, a critical edition of Anne Frank’s diaries was published in 1986, first in Dutch and then in 1988 in German (Prose 2013: 546–552). The extended edition by Fischer (Anne Frank Fonds 2013) is suitable as a reliable historical source because it includes the three different versions of Anne Frank’s diary entries, manuscripts, stories, letters, memories and explanatory notes. As the different versions are available parallel for comparison, Anne Frank’s own writing process becomes apparent and within her aesthetic demand.

Folman’s and Polonsky’s *Graphic Adaptation* is not the first graphic adaptation, but the first one authorized by Anne Frank Fonds³. According to the organization the *Graphic Adaptation* “has complemented the existing valid

² In the following pages, quotations from *Anne Frank. The Diary of a Young Girl*, will be quoted from the definitive edition, edited by Otto H. Frank and Mirjam Pressler, translated by Susan Massotty (2002), and will be indicated with AFD and the number of the page.

³ In the following pages, quotations from Anne Frank Fonds will be indicated with AFF.

reader's edition and the complete edition" (AFF 2019). So far, the graphic adaptation was published in German (2017), French (2017), Italian (2017), Spanish (2017), Portuguese (2017), English (2018), Romanian (2018), Polish (2019) and Turkish (2019). It is a perfect opportunity, where there is a "real need for new artistic material to keep the memory [of Frank] alive" (Child 2013), as Folman puts it. Considering that, according to Gundermann, graphic versions can attract a new readership (2018: 261), Folman's and Polonsky's approach would be just right for a younger generation. Especially since Folman is not the only worried that "we're coming to an era where there won't be Holocaust survivors on earth, no living witnesses to tell the story" (Liphshiz 2017). One of the most difficult parts must have been choosing from the original texts, shaping them into a graphic adaptation, while doing Anne Frank's memory justice. The *Graphic Adaptation* approaches this aspiration with a wide range of access, all characterized by literary elements, intertextuality and cross-media references. Wertheim accurately brings the purpose of an adaptation to the point: „[w]hat we see in the adaptation of the diary into other media is what Jay David Bolter and Richard Grusin have called 'remediation': the transference of one medium into another with the goal of obtaining a more direct connection to reality" (Wertheim 2009: 161). As an adaptation of Anne Frank's Diary, Polonsky's and Folman's *Graphic Adaptation*⁴ meets all of Linda Hutcheon's and Siobhan O'Flynn's criteria: it has to be "an acknowledged transposition of a recognizable other work or works," "a creative and an interpretive act of appropriation/salvaging" and has to enter into "an extended intertextual engagement with the adapted work" (2013: 8). According to Folman the original text of over 3.500 pages had to be broken down, so that the "four diary entries in the first eight days [...] in the graphic adaptation became one ten-page entry" (2018: 148). The idea of producing a visual version of the diary came with great challenges. Just as Alvin H. Rosenfeld, cited by Folman in the afterword, summarizes his research about the culture of remembrance of Anne Frank: "[t]o the million or more who perished we have given the collective name: *Anne Frank*" (2015: 95; emphasis in original). Just as Mirjam Pressler previously established in the biography *Ich sehne mich so: Die Lebensgeschichte der Anne Frank* (1992), Folman and Polonsky chose significant diary entries to facilitate multiple perspectives on Anne Frank's life. In addition to the literary side, Pressler created an opportunity for "a girl of flesh and blood, to express her wishes and hopes, her desires, her contradictions" (Pressler 1992: 8). Whereas Folman is responsible for the textual part, Polonsky illustrated Anne Frank's diary entries with a very clear visual language. Quoting Anne Frank's original diary entries in the caption, yet exceeding the boundaries of language through images, Folman and Polonsky use the graphic novel's narrative form to increase the synergy of

⁴ In the following pages, quotations from *Anne Frank's Diary. The Graphic Adaptation*. (2018), adapted by Folman, and illustrated by Polonsky, will be indicated with GA and the number of the page.

the verbal and pictorial. Classical panels dissolve into splash panels and cinematic strategies such as perspectives and picture settings help to identify with the character (Eder 2014). Regarding to the content and visuals Folman and Polonsky cross intermedial borders again and again, while inserting artworks such as Gustav Klimt's *Adele Bloch-Bauer I* (GA 55) or Sandro Botticelli's *Birth of Venus* (GA 92–93) appearing as means for symbols. Characters, their emotions and their historical context are offered through pictorial quotations and historical documents to reflect on the cultural memory and therefore provide an imaginative approach. Directing the reader through meaning balanced between narratability and gaps the *Graphic Adaptation* is unlike *Anne Frank: The Graphic Biography* (Jacobson/Colón 2010) limited to the period noted in *Anne Frank's Diary*. Whereas Jacobsen and Colón trace Anne Frank's biography to Bergen-Belsen, her death and illustrate the first steps of the publishing history of Anne Frank's diary, Folman and Polonsky end the *Graphic Adaptation* orientated towards the original entry of 1 August 1944, simply commenting "Anne's diary ends here" (GA 144; AFD 336). The depiction of the red and white chequered diary frames at the beginning and at the end visually perceptible Anne Frank's diary entries. Anne Frank's death as well as the other Secret Annex' resident's and helper's fate are not excluded, but textually unfolded in the book's appendix: *Afterword* (GA 146–147). Therefore, the content of Anne Frank's diary entries differs from editorial contents in the front-matter section and the appendix. Folman's *Adapter's Note*, in which he describes his and David Polonsky's work process and their relationship with the work could be read as a paratextual feature (GA 148–149).

2. GRAPHIC ADAPTATION: HISTORICAL SOURCE BETWEEN FACTS AND FICTION

The AFF comments that the "adaptation by screenwriter and film-maker Ari Folman and David Polonsky uses illustrations to make the Diary understandable, while also conveying the historical and social context in which it was written" (AFF 2019). Subtitling the adaptation as a *Graphic Adaptation*, emphasizes the adaptation's characteristics along the boundaries of fiction (Schröer 2016: 263–264). Whereas the English and Spanish edition explicitly point to *The Graphic Adaptation/La adaptación gráfica* (2018) on the cover, the German edition informs the reader in a subtitle on the title page about the format: *Graphic Diary*. No matter the edition, every version's title points to its source: *Das Tagebuch der Anne Frank/Anne Frank's Diary/El diario de Anne Frank/O Diário de Anne Frank/Jurnalul Annei Frank/Dziennik Anne Frank*. The authorization of the institution founded by Otto Frank in 1963, AFF, frames the *Graphic Adaptation* paratextual and creates additionally authenticity (Gundermann 2018: 262).

Folman and Polonsky present this real-world reference visually, verbally and contextually and refer to the *Graphic Adaptation* as documentary evidence and, again, to the conditions that led to the publication. Folman and Polonsky present Anne Frank with her diary, when writing, writing utensils or parts of the original manuscript. This strategy aims at authenticity (Gundermann 2018: 270–271), the reader is expected to trust (Pandel 2007: 346). Authenticity is established in the *Graphic Adaptation* by what Christine Gundermann describes as strategies of historical simulations, namely by using techniques that mark the past (2018: 263). Through historical figures, events, buildings or objects, landscapes and icons of that time, the past is simulated authentically towards textual and visual strategies (Gundermann: 263–270). Folman and Polonsky create diverse perspectives with intermedial references, such as historical photographs and documents which lead the reader through Anne Frank's autobiographical approach. According to Schröer the metaphorical transfer and translation from text to visual only allows an approximation of "reality" (2016: 269). While comics deepen topics with sensuality and emotionality in the perspective of a dimension of experience, they have, according to Hans-Jürgen Pandel, the capacity to contribute to an aesthetic of historical awareness and rhetoric of historical narrations (2007: 354). Historiography built a historical ensemble towards different narratives; in any form they might be materialized. Hence collective identity is constituted (Wyrobnik 2005: 249–250). When creating the *Graphic Adaptation*, Folman and Polonsky took public images like photographs, archived by the AFF and the Anne Frank Museum, into account. Knowledge about the past is therefore conveyed through pictures and narratives, which are available to the public (Hirsch 2008: 112). The graphic adaptation of the well-known original manuscript makes it possible to activate the recipient's previous knowledge, which is linked to the cultural memory (Straumann 2015: 252; Schüwer 2002: 187). The consequence is that meaning lays between text and image, word and symbol.

2.1. (DON'T) JUDGE A BOOK BY ITS COVER

Before the reader flips the book open, the cover gives initial information offering orientation and serving as a "threshold," as Genette would describe it (2010: 2). As a paratext the front cover frames the reading process and the reader's response with a lot of pre-information such as the title, the name of the author, a genre indication and an illustration (Genette 2010: 24). What we see on the cover of the *Graphic Adaptation* is a remodelling of a photography, which presents Anne Frank at her desk, laying her hands protectively on her diary. Due to symbols such as a fountain pen between her index and middle finger, the inkwell to her left, photographs and a pair of scissors to her right, we are able to identify Anne Frank as an author, as the author of the globally well-known *Diary*. The adapted photograph, which is archived in the first red and

white chequered diary, aims at recognition. According to Hirsch, photographs as a form of reminder signals can create a link to the past and reactivate political and cultural structures of memory (2012: 36). The very prominent presentation of Anne Frank at the centre of the cover fulfils just that. According to Hirsch, “family photos, and the familial aspects of post memory would tend to diminish distance, bridge separation, and facilitate identification and affiliation” (Hirsch 2012: 38). The image of Anne Frank serves as an iconic sign, which is reminiscent of her historical figure and at the same time refers to herself as an emblematic character. These visual signifiers refer, since they shaped our cultural memory, to the past by creating closeness and thus assisting in the identification (Hirsch 2008: 116). Anne’s red cardigan and her promising smile draw and focus the attention. The frontal view, which turns her gaze towards her vis-à-vis, creates the impression of intimacy. However, even if something familiar could be recognized, the image is tied to a visual complexity, which goes far beyond the ordinary. A closer look is leading the viewer behind Anne herself, from her room through the door frame showing a cut-out of her life in the Annex. To the left there is Anne’s family, Otto, Margot and Edith Frank. Peter van Daan is depicted on the upper edge of the picture on the ladder to the attic, holding his cat in his arms. Peter’s parents and Albert Dussel are pictured to the right, Petronella van Daan holding a chamber pot, Hermann van Daan holding a cup of tea, and Albert⁵, presenting himself with a pair of forceps. The depiction of all the people in hiding can be interpreted as a preview of the *Graphic Adaptation* and refers aside from that to Anne Frank’s self-chosen title, which corresponds to the first Dutch edition: *Het Achterhuis*⁶.

By that Folman and Polonsky make it clear that Anne Frank’s notes present her point-of-view, which present the reader the events through her lens. This individual perspective facilitates an insight into the fear, tension, darkness, and also support and community, which the people in hiding experienced from 1942 to 1944 at Prinsengracht. Anne Frank always remains the central memorial figure, which characterizes herself in a network of relationships.

For the *Graphic Adaptation* Folman and Polonsky based their design on the graphic reconstruction of the *Secret Annex* to the last detail, such as the towel at the wall. Whereas the *Secret Annex* could be discovered virtually on the website of *Anne Frank House* (2018), Folman and Polonsky breathe life into the spatial design by using Anne Frank’s notes. However, the *Anne Frank House*,

⁵ Peter van Pels, Auguste van Pels, Hermann van Pels and Fritz Pfeffer are named with the pseudonyms Anne Frank has invented: Peter van Daan, Petronella van Daan, Hermann van Daan and Albert Dussel (AFD vii-viii)

⁶ “And now something else. You’ve known for a long time that my greatest wish is to be a journalist and, later on, a famous writer. We’ll have to wait and see if these grand illusions (or delusions!) will ever come true, but till now I’ve had no lack of topics. In any case, after the war I’d like to publish a book called *The Secret Annex*” (GA 133, emphasis in original; AFD 294).

administered by *Anne Frank Stichting* and founded in 1957, offers authenticity on the basis of the cultural framing. Thus, another institution plays an important role in communicating and archiving Anne Frank's memory. Testimonies of the past, such as the original manuscript of the Diary, a long-term loan from the Dutch State, can be visited and memory can be bought, inter alia, in the form of the historical cardboard model of the *Anne Frank House*. As Wertheim states, media such as museums "are regarded not only as reflecting the past, but also as constituting an integral part of this reflection," the marketing of memory creates approaches for a wider public but is at the same time risking the exploitation of Anne Frank's remembrance, "in sentimentalizing or romanticizing" it (2009: 159). However, Wertheim recognizes irrespective of the economic interest that "for mediatizations of the diary to 'work' to find their audiences, and be a source of moral inspiration to them, the claim of a more truthful representation had to be made" (2009: 166).

2.2. IMAGINING THE SURVIVING IN THE SECRET ANNEX: VISUALISATIONS

In the combination of the verbal and pictorial narration Folman's and Polonsky's *Graphic Adaptation* serves as a perfect foil for imaginative learning. With recourse to the reader's own experiences as well as mental images and furthermore through Folman's and Polonsky's composition and the pictorial view in a sequence as a story, the pictures and texts are completed, the characters animated, and the individual images processed. Readers have to construct a plot, which, according to Grünwald, is shown as a process – similar to a theatre performance or a film, in their mind (2014: 41). Whether the topic is hunger, air strikes, conflicts, fear or even love – Anne Frank's emotions such as depression or infatuation, her nightmares as well, are visualised in the combination of the verbal and pictorial in the *Graphic Adaptation*.

2.2.1. "I'M CURRENTLY IN THE MIDDLE OF A DEPRESSION"

One prominent example of this provides the diary entry of 16 September 1943. While on the left page the daily threat of being discovered is represented by the mistrustful storekeeper van Maaren, on the right page Anne Frank's nightly fears are visualised as nightmares. The team of creators staged the daily threat and the nightly fear as two different sequences. The top of the night scene is therefore sliced up into narrow vertical panels, in which Anne Frank looks nearly squeezed into. Echoing the anxiety Anne Frank is facing, the vertical slices depict her lying in bed in her small room in the Annex with the blanket up to her neck, red-eyed with the fear creeping into every fold. "I've been taking valerian every day to fight the anxiety and depression," informs the caption (GA 79). Even if the label of the pillbox and the pill itself are realized in gentle pink, and she falls asleep with pastel coloured flowers all over her, the treatment couldn't help her with the life-threatening situation in the Annex. Anne

Frank remains narrowed and threatened by nightmares, which are shown in the concluding panel: the flower blanket bursting into flames, Anne, filled with horror, plunging into cohorts of Wehrmacht soldiers. In a complex depiction the mise-en-scène is showing Anne Frank's feelings and fears by using colour, perspective construction, the meaning-enhancing panel design, and historical references as part of her desperate situation. In sight of the reader, the narrative force is evolving from one panel to the next constructing Anne Frank's anxiety states. Restructuring some parts of the original text the reader is involved in a more direct approach, and at the same time informed by the caption, titling the daily and nightly threats. Therefore, the original text⁷ differs from the caption, being graphically depicted instead of verbally or adapted as dialogue.

2.2.2. "AND TODAY'S SUBJECT: DINNER"

Another example that demonstrates in which way the original text is reshaped for the graphical adaptation, lays in the depiction of Anne Frank's diary entry of Monday 9 August 1943. Whereas in the original text Anne Frank describes each Annex' resident's behaviour at meals on two pages, Folman and Polonsky condensed the depiction in one splash panel on a double spread page (GA 74–75). According to Anne Frank's characterisations, Folman and Polonsky anthropomorphised the characters. Facial expressions and gestures of the depicted animal figures emphasize parts worth telling, caricature their behaviour to the point and illustrate Anne Frank's point of view. Even if not all information of the original text is resumed, the characters are represented through thought balloons and specific animal species. Whereas Anne Frank describes Hermann van Daan as a "Danaidean vessel that never gets full" (AFD 124), Folman and Polonsky transfer the depiction visually as *hungry as a bear*. Albert Dussel's illustrated behaviour, *hungry as a wolf*, refers through the text in his thought bubble "I'd rather skip dinner. Anyway, the best stuff is hidden under my bed" (GA 75) to what the residents discovered. Anne Frank wrote in her diary on May 1, 1943: "[y]ou mustn't get the idea that he's starving. We found bread, cheese, jam and eggs in his cupboard" (AFD 98). His character is illustrated as a predator through the stereotype of the wolf as an evil beast. As a chick, the youngest at the table, Anne Frank is given a minor although morally superior role in this constellation of characters. She is sitting in front of an empty plate thinking "[f]ood is so overrated" (GA 74). The conjunction of verbal and pictorial becomes apparent in the visualisation of phrasemes.

The *Graphic Adaptation* provides multi-faceted perspectives on the characters hiding in the Annex, not lastly because of the emotional approaches towards the pictorial. Fear, love and hunger are examples of feelings which

⁷ "I've been taking valerian every day to fight the anxiety and depression, but it doesn't stop me from being even more miserable the next day" (AFD 134) / "I'm currently in the middle of a depression. I couldn't really tell you what set it off, but I think it stems from my cowardice, which confronts me at every turn" (GA 79).

allow for different approaches to historical learning. The reader is able to construct meaning on the basis of a multi-layered narration. Imagining the living conditions of Anne Frank and the other residents of the Annex through a verbal-pictorial co-text leads to metaphorical interpretations of meaning.

3. HISTORICAL LEARNING BETWEEN ENTERTAINMENT AND PROPAGANDA

The diary entry of 24 June 1942 is an excellent example of Folman's and Polonsky's *Graphic Adaptation's* potential for shaping and reshaping the readers' perception through multiple viewpoints such as intermedial references and Anne Frank's journal entries inviting the reader to explore history and reflect on cultural memory. Therefore, Folman and Polonsky remediated Anne Frank's situation by visualising the historical background. Established in a single splash panel, the *Graphic Adaptation* illustrates the impact of the restrictive measures against Jews with an example. The caption at the edge of the page states: "[o]nly now do I realize how pleasant a tram is, but we Jews are no longer allowed to make use of this luxury; our own feet are good enough for us" (AFD 12–13; GA 13). Shortly after the Netherlands was occupied by Nazi Germany, measures against Jews were implemented, resulting in administrative, economic and cultural exclusion, and since 1942 in deportations to the camps (Hirschfeld 2013). Anne Frank is informing the readers about those developments in the diary entry of 20 June 1942:

After May 1940 the good times were few and far between: first there was the war, then the capitulation and then the arrival of the Germans, which is when the trouble started for the Jews. Our freedom was severely restricted by a series of anti-Jewish decrees: Jews were required to wear a yellow star; Jews were required to turn in their bicycles. (AFD 8; GA 10–11)

Any restrictions on freedom and rights against the Jewish population and their successive isolation were recognized by Anne Frank at a very young age, and she described them in her diary, as Piet Mooren (2005) states. Anne Frank's records show clearly her understanding that all these measures were just the first steps of what later on would lead to Auschwitz (Mooren 2005: 191). According to Annette Kliever, (2005) the child-like eye appears obviously far from naïve. But at least undermining the solidarity of the Dutch population was not successful in every way. Anne Frank noted in her diary that it is "not the fault of the Dutch that we Jews are having such a bad time" (AFD 13). "There are still some good people out there: the ferryman at Jozef Israelskade took us across when we asked him" (GA 13).

Looking into Folman's and Polonsky's *Graphic Adaptation* the reader can see the ferryman taking Anne Frank on board. With Margot waiting behind

her sister looking down the quayside, the three characters are arranged in a triangular composition, symbolizing a form of resistance. In the background one could recognize the small towers of the bridge over the Amstel at Scheldestraat. Those are silhouetted against the block of houses, behind which the church spire of the Catholic Vredeskerk rises. Therefore, Anne Frank's diary entry can be contextualised locally on account of the visualisation of the Amsterdam cityscape and temporally for the dating. In the foreground of the panel a shining and high-headed appearance of Marika Röck is prompting on an advertising column of the first German *Agfacolor* motion picture, "FARBEN-GROSSFILM." It is titled *Frauen sind doch bessere Diplomaten* (Ufa 1941). This screen advertising contextualises Anne Frank's diary entry not only culturally, but also controls the scene depicted. Dominating the foreground, the actress' glance guides the observer's eye out of the film poster across the triangular composition of Anne Frank, Margot and the ferryman. Thus, the marginalized group remains in the small limited range of the advertising column's shadow and is at the same time linked to a paramount importance, which refers symptomatically to the political context (Eder 2014: 521–560).

By acting and singing in a large number of operettas and revue films Marika Röck placed herself with her popularity at the service of the National Socialist regime. To what degree her work contributed to the National Socialist ideology can be seen in Folman's and Polonsky's depiction of Anne Frank's diary entry of 24 June 1942. According to Knut Hickethier (2004) the conjunction of ideology and entertainment is especially reflected in NS film industry's media productions (2004: 229). Defined in that sense, most of the productions cannot be described as evident propaganda films, but the illusion of happy endings served within the dream machinery the purpose of the National Socialist state's apparatus of repression, Hickethier points out (2004: 232). The Nazi German *Universum Film AG* (Ufa) played a central role by shaping the viewer's attention during this time, distracting attention from the war and motivating to persevere. However, within the comic panel the supposedly non-political movie is unmasked by the statement Folman and Polonsky attributed to Marika Röck in a speech balloon: "I DON'T PERFORM FOR JEWISH SWINE!" (GA 13; emphasis in original). The *Graphic Adaptation's* mise-en-scène reflects the systematic isolation and discrimination which was supported by the consolidation of the National Socialist state's apparatus clearly in its multiple layers. For actresses like Marika Röck the conventions of illusionism provided an excellent framework portraying themselves as non-political. In her biography Marika Röck described herself as not being able to evaluate the regime (Röck 1974: 128). How the *Graphic Adaptation* reshapes cultural memory by pointing to entertainment regarded as harmless and stressing the linkage to the uninterrupted popularity NS actresses enjoyed after 1945 becomes strikingly obvious when you bear in mind that Marika Röck resumed her career on

stage and television successfully, which allows for critic reflection. According to Sabine Hake,

apolitical entertainment provides justification for the pervasive presence of these films in today's culture, whether in the form of television programming, video releases, or film retrospectives. This insistence on a sharp distinction between politics and entertainment allows audiences both young and old to indulge freely in nostalgic celebrations. (3)

Films with leading stars such as Marikka Röck in *Ufa* productions, just as reports about them in the yellow press, connect values and norms to their star persona. In other words, Folman and Polonsky dealt with the function of the depicted film-stars as a subject of cultural memory, which is also linked to Anne Frank's passion for cinema and film-stars. "I still spend many of my Sundays sorting out and looking over my film-star collection, which has grown to a respectable size. Mr Kugler makes me happy every Monday by bringing me a copy of *Cinema & Theatre* magazine" (AFD 176), Anne Frank wrote on 28 January 1944. Her passion is illustrated in the *Graphic Adaptation* entry of that day with a contrasting juxtaposition of past and presence, Hollywood and NS film industry. One shallow appearing, glossy and nameless starlet, showing her naked shoulders and burrowed in feathers on a cover of *Cinema & Theater* versus six different sepia tone portrait photos in which Anne Frank is depicted impersonating worldwide successful Oscar winning actresses of Hollywood: Bette Davis, Joan Fontaine, Carole Lombard, Katharine Hepburn, Ingrid Bergman, Marlene Dietrich. "I read all the reviews, I know all the plots of the leading films by heart, and the entire cast of course. I love to sail in with a new hairstyle, inspired by my beloved actresses" (GA 98), Folman and Polonsky sum up Anne Frank's words (AFD 176).

The illustration of her immersing in Hollywood can be interpreted as more than just an amusement and escapism towards a masquerade. Folman and Polonsky depict Anne Frank inspired by Hollywood cinema: from Nazi Germany's point of view, Hollywood was audience-darling and ideological opponent at the same time, hand-crafted pattern and cultural counterpart (Eder 2004: 381). Although Hollywood and the NS film industry shared the same objectives of propaganda, they differed clearly in cultural values. While Hollywood was consistently orientated to a world market, NS film industry was focused on a national and homogenous audience (Eder 2004: 400–401). As a result, connecting Anne Frank in the *Graphic Adaptation* particularly to values and norms Dietrich might embody, thwarts Nazi cinema's ideology. Even more, when we consider that Anne Frank's source of information about movie stars has been the magazine *Cinema & Theater*, which has been unmistakably "pro-Duits"⁸ during the war years.

⁸ Koninklijke Bibliotheek as Anne Frank House point out that the magazine *Cinema & Theater* turned during the war, 1939–1945, pro-German.

4. CONCLUSION

Folman's and Polonsky's *Graphic Adaptation* reshapes *Anne Frank's Diary* through a mosaic of verbal-visuals and manages to engage with history and represent multiple perspectives in its multi-layered approach. As a remediation, this adaptation creates an expanded literary representation towards Holocaust remembrance and education. Through this, the *Graphic Adaptation* correlates with what Aleida Assmann and Linda Short define as the process of collective memory (2011: 3–4). The reader is navigated through selected issues of *Anne Frank's Diary*, visualised on the basis of comprehensive investigations centred on Anne Frank as main memorial figure: persecuted by and hiding from the National Socialists, a mother's daughter, a father's daughter, a sister, a teenager in love, a flatmate, a friend, and especially a prospective writer. Folman and Polonsky proceed to show Anne Frank as a historical witness and a figure of remembrance with an emblematic character towards a detailed depiction related to an authentic context, mediated through cultural formation and institutional communication. Hence, Folman's and Polonsky's *Graphic Adaptation* reveals what Jan Assmann describes as "the connection between time, identity, and memory in their three dimensions of the personal, the social, and the cultural" (2008: 110) and becomes a medium that simultaneously shapes and reshapes "between a remembering mind and a reminding object" (Assmann 2008: 111). In Rosenfeld's readings "historical memory in a popular culture is determined chiefly by popular forms of representation" (54).

In mapping this process, I hope to have shown how Folman and Polonsky constructed selected issues of *Anne Frank's Diary* as "figures for memory" (Hirsch 2001: 12). While factuality or fictionality are communicated through signals, Folman's and Polonsky's attempt to navigate the reader's attention between the factual and fictional evokes reflection and induces varying degrees of immersive experience through the lenses of narration. However, this multi-layered narrative remediation speaks to an experience of postmemory by engaging the reader/viewer in a third-hand experience of reading about and perceiving the events as a complex exchange of history, generational perspectives, and negotiations in the process of collective memory. In this way, the remediation raises questions concerning aesthetics of the medium, the reader's/viewer's engagement and their moral response. Folman's and Polonsky's attempt to direct the reader's/viewer's attention to the historical events towards textual and visual strategies deepens at the same time with sensuality and emotionality towards colours, perspectives and symbols. Referring to historical references and creating an emotional approach towards aesthetic strategies invite readers/viewers to imagine and reflect the past. This also applies to the previous given examples depicting the Annex, depression, dinner, entertainment and propaganda. As a popular cultural product, the *Graphic Adaptation* establishes aesthetic aspects which mediate and enhance the engagement

with the testimony. Narrative empathy as “sharing of feeling and perspective-taking induced by reading, viewing, hearing, or imagining narratives of another’s situation and condition” (Keen 2104: 521) can play a role in readers’ moral development through experiences of fictional representation of empathy. The crucial link between sympathy and moral reasoning plays an important role. “Certain moral principles, for example, might direct attention to others’ needs and, hence, foster sympathy” (Eisenberg 2018: 171). In the end, the key mode of response might be historical and political learning as well as the cultivation of values and sentiments to change what Adorno claimed: “[t]he inability to identify with others was unquestionably the most important psychological condition for the fact that something like Auschwitz could have occurred in the midst of more or less civilized and innocent people” (Adorno 1998: 198).

WORKS CITED

- Adorno, T. 1998. *Education after Auschwitz. – Critical models: Interventions and catchwords*. New York: Columbia University Press.
- Anne Frank Fonds (ed.), 2013. Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher – Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus – Erzählungen – Briefe – Fotos und Dokumente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Anne Frank Fonds, 2019. Adaptations. – <https://www.annefrank.ch/en/diary/adaptations> (access: 04.09.20).
- Anne Frank House, 2018. Cinema & Theater magazine. – <https://www.annefrank.org/en/museum/anne-frank-collection/30/cinema-theater-magazine/> (access: 04.09.20).
- Anne Frank House, 2018. Hiding in the Secret Annex on the Prinsengracht. – <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/> (access: 04.09.20).
- Assmann, A., Shortt, L. 2011. Memory and Political Change: Introduction. – A. Assmann, L. Shortt (eds.). *Memory and Political Change*. London: Palgrave Macmillan, 1–14.
- Assmann, J. 1988. Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. – J. Assmann, T. Hölscher (eds.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9–19.
- Assmann, J. 2008. Communicative and Cultural Memory. – A. Erl, A. Nünning (eds.). *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 109–118.
- Assmann, J., Czaplicka, J. 1995. Collective Memory and Cultural Identity. – *New German Critique*, 65, 125–133.
- Barnouw, D. 1999. *Vom Mädchen zum Mythos*. München: Econ & List.
- Caplan, N. 2004. Revisiting the Diary: Rereading Anne Frank's Rewriting. – *The Lion and the Unicorn*, 28 (1), 77–95.
- Child, B., 2013. Anne Frank to come to life in animated film for children – *The Guardian*, 13.12.2013. <https://www.theguardian.com/film/2013/dec/13/anne-frank-animated-film-ari-folman-waltz-bashir> (access: 04.09.20).
- Eder, J., 2004. Das populäre Kino im Krieg. NS-Film und Hollywoodkino – Massenunterhaltung und Mobilmachung. – H. Segeberg (ed.). *Mediale Mobilmachung I. Das Dritte Reich und der Film*. München: Wilhelm Fink Verlag, 379–416.
- Eder, J., 2014. *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*. Marburg: Schüren.

- Eisenberg, N. 2018. Empathy-Related Responding and Its Relations to Positive Development. – N. Roughley, T. Schramme (eds). *Forms of Fellow Feeling: Empathy, Sympathy, Concern and Moral Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 165–183.
- Folman, A., 2018. Adapter's Note. – A. Folman, D. Polonsky. *Anne Frank's Diary. The Graphic Adaptation*. New York: Pantheon, 148–149.
- Folman, A., Polonsky, D. 2017. *Anne Frank – Diario*. Turin: Einaudi.
- Folman, A., Polonsky, D. 2017. *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Folman, A., Polonsky, D. 2017. *El Diario de Anne Frank. La adaptación gráfica*. Barcelona: Vintage Espanol.
- Folman, A., Polonsky, D. 2017. *O Diário de Anne Frank – Diário Gráfico*. Porto: Porto Editora.
- Folman, A., Polonsky, D. 2018. *Anne Frank's Diary. The Graphic Adaptation*. New York: Pantheon.
- Folman, A., Polonsky, D. 2018. *Jurnalul Annei Frank. Adaptare grafica*. Bukarest: Humanitas.
- Folman, A., Polonsky, D. 2019. *Dziennik Anne Frank*. Katowice: Stapis.
- Folman, A., Polonsky, D. 2019. *Anne Frankin Hatıra Defteri Grafik Uyarlamasi*. Istanbul: Baobab Yayinlari.
- Frank, A., 1947. *Het Achterhuis. Dageboekbrieven van 14 juni 1942–1 augustus 1944*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Frank, A. 1950. *Das Tagebuch der Anne Frank*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Frank, A. 1950. *Le Journal d'Anne Frank*. Paris: Calman-Lévy.
- Frank, A. 1952. *The Diary of A Young Girl*. Hertfordshire: Vallentine Mitchell.
- Frank, A. 1952. *The Diary of A Young Girl*. New York: Doubleday.
- Frank, A. 2002. *The Diary of A Young Girl*. – O. Frank, M. Pressler (eds.). London: Puffin Books.
- Frauen sind doch bessere Diplomaten*. Directed by Georg Jacoby. Deutsches Reich: Ufa, 1941. Film.
- Genette, G., 2010. *Paratexts: Thresholds of Interpretation (Literature, Culture, Theory, Band 20)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gorrara, C., 2020. Recrafting the Past: Graphic Novels, the Third Generation, and Twenty-First Century Representations of the Holocaust. – V. Aarons, P. Lassner (eds.). *The Palgrave Handbook of Holocaust Literature and Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 575–592.
- Grünewald, D., 2014. Die Kraft der narrativen Bilder. – S. Hochreiter, U. Klingenböck (eds.). *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, 17–52.
- Gundermann, C., 2018. Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird. – H.-J. Backe, J. Eckel, E. Feyersinger, V. Sina, J.-N. Thon (eds.). *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*. Berlin: de Gruyter, 257–283.
- Hake, S., 2001. *Popular Cinema of the Third Reich*. Austin: University of Texas Print.
- Hickethier, K. 2004. Der Ernst der Filmkomödie. – H. Segeberg (ed.). *Mediale Mobilmachung I. Das Dritte Reich und der Film*. München: Wilhelm Fink Verlag, 229–245.
- Hirsch, M. 2001. Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory. – *The Yale Journal of Criticism* 14 (1), 5–37.
- Hirsch, M. 2008. The Generation of Postmemory. – *Poetics Today* 29 (1), 103–128.
- Hirsch, M. 2012. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press.

- Hirschfeld, G. 2013. Der zeitgeschichtliche Kontext. – Anne Frank Fonds (ed.): *Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher – Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus – Erzählungen – Briefe – Fotos und Dokumente*. Frankfurt am Main: Fischer, 527–538.
- Hutcheon, L., O'Flynn, S. 2013. *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Jacobson, S., Colón, E. 2010. *Anne Frank: The Anne Frank House Authorized Graphic Biography*. New York: Hill and Wang.
- Jordan, S., 2004. Educating without Overwhelming: Authorial Strategies in Children's Holocaust Literature. – *Children's Literature in Education*, 35 (3), 199–218.
- Keen, S., 2014. Narrative Empathy. – P. Hühn, J. Meister, J. Pier, W. Schmid (eds.). *Handbook of Narratology*. Berlin/Boston: de Gruyter, 521–530.
- Kliwer, A., 2005. Der naive Blick auf das Grauen: Der Holocaust aus Kindersicht. – G. v. Glasenapp, G. Wilkending (eds.). *Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 229–245.
- Koninklijke Bibliotheek: Cinema en Theater. <https://www.kb.nl/themas/tijdschriften/cinema-en-theater> (access: 04.09.20).
- Liphshiz, C. 2017. Anne Frank's diary is now a comic book; animated film will follow 7 September 2017 – *The Times of Israel*. <https://www.timesofisrael.com/anne-franks-diary-is-now-a-comic-book-animated-film-will-follow/> (access: 04.09.20).
- Mooren, P. 2005. Auschwitz aus drei Perspektiven. – G. v. Glasenapp, G. Wilkending (eds.). *Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 175–198.
- Pandel, H.- J. 2007. Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte. – H.-J. Pandel, G. Schneider (eds.). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 339–364.
- Plessow, O. 2019. A Quarter Century of Globalization, Differentiation, Proliferation, and Dissolution? Comments on Changes in Holocaust Education Since the End of the Cold War. – A. Ballis, M. Gloe (eds.). *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung – Fiktion und Fakten – Medialität und Digitalität*. Wiesbaden: Springer, 21–42.
- Pressler, M. 1992. *Ich sehne mich so: die Lebensgeschichte der Anne Frank*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Prose, F., 2013. Die Rezeptionsgeschichte. – Anne Frank Fonds (ed.), 2013. *Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher – Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus – Erzählungen – Briefe – Fotos und Dokumente*. Frankfurt am Main: Fischer, 539–552.
- Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie, Nederlandsches Staatliches Institut für Kriegsdokumentation (ed.), 1988. *Das Tagebuch der Anne Frank. Vollständige Kritische Ausgabe*. Frankfurt am Main: Fischer (Dutch OV 1986).
- Röck, M. 1974. *Herz mit Paprika*. Berlin: Universitas.
- Rosenfeld, A. H. 2011. *The end of the Holocaust. Bloomington and Indianapolis*: Indiana University Press.
- Schröer, M., 2016. Graphic Memoirs – autobiografische Comics. – J. Abel, C. Klein (eds.). *Comics and Graphic Novels*. Stuttgart: Springer, 263–275.
- Schulz, F., 2019. Figures for Memory – Das Tagebuch der Anne Frank zwischen Text und Bild, Wort und Symbol. – U. Dettmer, G. v. Glasenapp, E. O'Sullivan, C. Roeder, I. Tomkowiak (eds.). *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur*. – <http://www.gkjf.de/publikationen/jahrbuch-2019-open-access/> 51–62 (access: 04.09.20).
- Schüwer, M., 2002. Erzählen in Comics: Bausteine einer Plurimedialen Erzähltheorie. – V. Nünning, A. Nünning (eds.). *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 185–216.
- Straumann, B., 2015. Adaptation – Remediation – Transmediality. – G. Rippl (ed.). *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. Berlin: De Gruyter, 249–267.

- The Diary of Anne Frank*. Directed by George Stevens. USA: 20th Century Fox, 1959. Film.
- Wertheim, D., 2009. Remediation as a Moral Obligation: Authenticity, Memory, and Morality in Representations of Anne Frank. – A. Erll, A. Rigney (eds.). *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*. Berlin: De Gruyter, 157–170.
- Wyrobnik, I., 2005. Geschichte lernen durch Geschichten? – G. v. Glasenapp, G. Wilkending (eds.). *Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. Frankfurt am Main*: Peter Lang, 247–261.

MONIKA GRABAN-POMIRSKA ORCID: 0000-0003-2792-840X
Uniwersytet Gdański

Tragizm, codzienność i przygoda. Pamięć o wojnie w powieściach *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej-Broniewskiej i *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej

Abstrakt: Celem artykułu jest prezentacja sposobów ukazywania obrazów wojny i okupacji w utworach dla młodych czytelników. Analizie i interpretacji poddane są dwa teksty opublikowane tuż po zakończeniu działań wojennych – Marii Zarębińskiej-Broniewskiej *Dzieci Warszawy* oraz *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej. Zbadane zostają poszczególne elementy świata przedstawionego, strategie narracyjne, użyte konwencje literackie (baśniowe, realistyczne, przygodowe), podporządkowanie wymogom ówczesnie obowiązującej ideologii, wreszcie obecne niejawnie wątki autobiograficzne. Przywołane w analizie koncepcje teoretyczne *memory studies* pozwalają utwory obu autorek włączyć we współczesny dyskurs dotyczący kulturowych reprezentacji procesów pamięci.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci i młodzieży, II wojna światowa, studia nad pamięcią, Irena Krzywicka, Maria Zarębińska-Broniewska

Tragedy, Everyday Life, and Adventure. Memory of the War in Maria Zarębińska-Broniewska's *Dzieci Warszawy* and Irena Krzywicka's *Dzieci wśród nocy*

Abstract: The article contains an analysis of the various ways of presenting WWII and occupation in Polish young adult literature published soon after the war. The author of the article analyses Irena Krzywicka's *Dzieci wśród nocy* (1947) and Maria Zarębińska-Broniewska's *Dzieci Warszawy* (1958) focusing on the depiction of children characters, fable patterns, narrative strategies – stories about war trauma aimed at the young reader – as well as the subordination of the novels to the ideology of that time. Since those books are strongly rooted in the autobiography of the writers, the author argues that it would be interesting to acknowledge how the memory and Krzywicka's and Zarębińska-Broniewska's experiences are made present in the texts.

Keywords: children's literature, WWII, memory, memories, memory studies, Irena Krzywicka, Maria Zarębińska-Broniewska

W indywidualnej biografii człowieka czas II wojny światowej trwającej niemal sześć lat może obejmować dużą część dzieciństwa. Zatem potencjalnymi czytelnikami książek o tematyce wojennej dla młodego odbiorcy, ukazujących się tuż po 1945 r., byłoby więc ci, którzy chwilę wcześniej brali w niej mniej lub bardziej świadomy udział. W życiu zarówno starszych, jak i młodszych dzieci wojna odgrywała rolę formacyjną, naznaczającą, a ujawniała się przede wszystkim we fragmentarycznych wspomnieniach, dusznych snach, psychicznych niepokojach, uwewnętrznionych lękach. Badania nad skutkami wojny, jej wpływem na psychikę dziecka podejmą natychmiast po zakończeniu działań wojennych wybitni psychologowie, m.in. Stefan Szuman, Stefan Baley, a także pedagodzy (Radlińska). Równolegle będą toczyć się prace dokumentujące na bieżąco losy dzieci w czasie wojny (Theiss 2012: 96–104). Pałace dla dorosłych – rodziców, wychowawców, pisarzy – pozostawało pytanie, czy i jak opisywać dzieciom wojnę? Ten czas i te zdarzenia, których one same były świadkami, uczestnikami, ofiarami?

Pierwsze miesiące powojenne przynoszą zamęt, niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa, gwałty i grabieże. To czas – jak nazywa go w swojej książce Marcin Zaremba – „wielkiej trwogi” (Zaremba 2012: 15). Autor monumentalnej panoramy społecznych i historycznych zjawisk charakteryzujących krajobraz powojennej Polski przytacza dane dotyczące postaw, zachowań i sytuacji dzieci i młodzieży w tym okresie. Pisz o dziecięcej traumie, żebractwie, sieroctwie, agresji młodzieńczej. Z przywołanych dokumentów źródłowych, prasowych doniesień oraz badań psychologów wyłania się obraz rzeczywistości, w której znaleźli się najmłodsi – pozbawieni opieki, godnych warunków życia, często po prostu głodni i bezdomni¹.

Wojna się skończyła, ale krajobraz „po bitwie” – ten oglądany (zbombardowane miasta, spalone wsie), jak i odczuwany (demoralizacja, brak norm) – wywoływał w ludziach poczucie destabilizacji i lęk. Koniecznym stało się wprowadzenie ładu w życiu społecznym, podjęcie działań przeciwko zjawiskom destrukcyjnym, wreszcie ochrona i otoczenie opieką najsłabszych – dzieci. W tym procesie jedną z ważnych ról przyznano literaturze.

W 1946 r., na pierwszej powojennej konferencji poświęconej zagadnieniom dotyczącym literatury dla dzieci i młodzieży uznano, że jednym z najważniejszych zadań jest „zwrócenie młodzieży życiu i młodości”. Baley przedstawił m.in. wyniki badań, z których wynikało, że duża część młodych czytelników odrzuca książki o tematyce wojennej – „jedni dlatego, że mają dość wojny, inni dlatego, że to wszystko, co tam znajdują, jest blade w porównaniu z ich

¹ „W czerwcu i lipcu 1945 r. przebadano ponad 5 tys. młodych ludzi między 15. a 23. rokiem życia. Z próbki 1500 ankiet, wypełnionych przez uczniów Warszawy, Krakowa i Lublina, wynika, że 73,2 proc. badanej młodzieży utraciło w sposób tragiczny kogoś z bliskich. Często więcej niż jedną osobę. 36 proc. pytanych utraciło jedną osobę, 24 proc. – 2 osoby, 16. proc. – 3 osoby, 12 proc. – 4 osoby, 5 proc. – 5 osób, 2 proc. – 6 osób. Były też przypadki śmierci 7, 8 a nawet 13 osób z bliższej i dalszej rodziny” (Zaremba 2012: 95).

własnymi przeżyciami” (Aleksandrzak, (red.) 1968: 256). Na niebezpieczeństwa mitologizowania i gloryfikowania wojennego cierpienia zwracała uwagę Maria Kann:

Trzeba zachować ostrożność przy oświeclaniu młodych bohaterów ostatniej wojny zbyt jednostronnie, tylko pod kątem «sztuki umierania». [...] Walczyli... bo takie były zadania chwili bieżącej. Ginęli bez szemrania, chociaż tak bardzo chcieli żyć i pracować. Ukazanie ich w pełnym świetle [...] ułatwi młodszemu, którym nie dane było walczyć i którzy tęsknią za tym niespełnionym czynem, właściwe zrozumienie pojęcia: Służba dla Ojczyzny” (Aleksandrzak, (red.) 1968: 233).

Postulaty i oczekiwania wobec literatury dla dzieci i młodzieży sformułowało dość jasno – zadaniem pisarzy winno być wychowanie „nowego pokolenia”, które będzie umiało żyć, uczyć się i pracować w warunkach pokoju. Zakończenie wojny niesło euforię poczucia wolności, jednocześnie sytuacja geopolityczna, jeszcze nie do końca rozpoznana, implikowała ograniczony dobór tematów. Już za chwilę literatura dziecięca zostanie wprzęgnięta w obowiązującą poetykę socrealizmu, na razie jednak chaotyczna rzeczywistość sprzyjała wyrażaniu różnych stanowisk, których podstawę stanowiło wspólnotowe przeżycie wojennego cierpienia.

Krytycy i badacze podejmujący od lat 70. XX w. (Skrobiszewska, Kuliczowska, Białek) analizę twórczości o tematyce wojennej zwracali uwagę na zróżnicowanie stylistyczne i gatunkowe tej prozy, dokonywali periodyzacji, wskazując, iż dopiero po 1956 r. następuje rozkwit zainteresowania problematyką wojenną i okupacyjną.

A co i jak pisano o „ciemnym czasie” zaraz po wojnie? Już wówczas skrytyalizowały się strategie narracyjne, które ukształtują późniejsze konwencje opowiadania. Należą do nich opowieści: awanturniczo-przygodowe, np. *Krystek z Warszawy* Janiny Broniewskiej, *Polne ścieżki* Haliny Rudnickiej; baśniowe: *Mali bohaterowie* Zofii Lorenz, *Przygody Grypsa w zburzonej Warszawie* Zuzanny Rabskiej; psychologizujące: *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej-Broniewskiej, *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej; i wreszcie oparte o dokument, reportażowe: *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Chłopiec z Salskich Stepów* Igora Newerlego, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera (Kuliczowska 1983).

Współczesna badaczka, Krystyna Heska-Kwaśniewicz pisze:

Bezpośrednio po wojnie literatura chciała głównie udokumentować lata „bohaterstwa i grozy”; dystans do opisywanych wydarzeń był jeszcze niewielki, a skala spustoszeń trudna do wyobrażenia. Wydarzenia same w sobie miały tyle dramatyzmu, ale i piękna, że wydawałoby się, że wystarczy je tylko opisać i obronią się same. I to właśnie okazało się trudnością nie do wyobrażenia i niesło w sobie dwie pułapki: wpadnięcia w zbyt wielki patos i czułościowość, nawet bohaterstwu lub skrajnie inaczej – w opisywanie sensacyjne, nieco cyniczne,

pyłtkie lub przerysowane. Jak uwrażliwić na cierpienie, a równocześnie nim nie porazić, lub jeszcze gorzej – nie zobojętnić? (Heska-Kwaśniewicz 2009: 5).

Bliska, namacalna i chwilę temu przeżyta przeszłość jest czasoprzestrzenią, w której umieszczona jest fabuła dwóch tekstów, w zamierzeniu skierowanych do młodego czytelnika, które ukazały się tuż po 1945 r. – *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej-Broniewskiej i *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej. Teksty łączy czas powstania oraz wskazanie w tytułach na obecność bohatera zbiorowego – dzieci.

W październiku 1945 r. zostaje opublikowany na łamach dziecięcego czasopisma „Przyjaciół” pierwszy odcinek utworu pt. *Dzieci Warszawy*². Jego autorka, Maria Zarębińska-Broniewska (1904–1947) to aktorka teatralna i filmowa, występująca m.in. w Teatrze Reduta, doceniana za swoje role sceniczne przez Tadeusza Boya-Żeleńskiego, Kazimierza Wierzyńskiego, Antoniego Słonimskiego (Uljasz 2014: 108–111). Od 1938 r. związana z Władysławem Broniewskim, z którym po wybuchu wojny przebywa we Lwowie. W 1941 r. wraca do Warszawy i angażuje się w pomoc Żydom, co staje się przyczyną jej aresztowania i wywiezienia do Auschwitz, gdzie tworzy *Opowiadania oświęcimskie*, wydane w 1948 r. Schorowana w następstwie pobytu w obozach (Auschwitz, Ravensbrück) umiera w 1947 r. w klinice w Zurychu. Chwilę przed śmiercią notuje: „Jak tylko poczuć się lepiej, napiszę dokończenie *Dzieci Warszawy*, na razie jednak trudno mi pisać” (Urbanek 2011: 239).

Ta nieukończona powieść, wydana w formie książkowej w 1958 r., opowiada historię ukrywania przez grupkę dzieci żydowskiego chłopca zbiegłego z warszawskiego getta. Brawurowe, odważne i śmiertelnie niebezpieczne działania dziecięcych konspiratorów tchną autentyzmem, pozbawione są patriotycznego patosu i ideologicznej sztampy. Efekt naturalności i prostoty osiąga autorka dzięki takiemu skonstruowaniu fabuły, prezentowaniu postaci oraz użyciu języka i stylu, które uwzględniają potrzeby i możliwości percepcyjne młodego odbiorcy.

I tak perypetie związane z misją uratowania żydowskiego uciekiniera ujęte są w konwencji niemalże przygodowej. Dziesięcioletni Bronek, miłośnik powieści indiańskich znajduje bezdomnemu bezpieczną kryjówkę w opuszczonej, na wpół zrujnowanej willi, która dotychczas służyła dzieciom jako miejsce zabaw w poszukiwanie skarbu. Ukrywanie chłopca staje się dla grupy przyjaciół wiążącą tajemnicą, czymś z jednej strony fascynującym, z drugiej wymagającym wyrzeczeń oraz budującym poczucie wspólnotowej odpowiedzialności za życie drugiego człowieka. Dzieci, aby zapewnić Szymkowi środki na przetrwanie, zbierają pieniądze, śpiewając zakazane piosenki w warszawskich tramwajach, co staje się przyczyną aresztowania jednego z nich.

² Przytoczony w dalszej części artykułu fragment dotyczący *Dzieci Warszawy* był publikowany w skróconej formie w czasopiśmie „Ryms” 2016, nr 27.

W powieści Zarębińskiej-Broniewskiej dziecięca perspektywa pojmowania świata, którą cechuje naiwność, bezinteresowność, ufność i spontaniczność, nieustannie splata się z realnym niebezpieczeństwem, grozą i okrucieństwem wojny. Kiedy jedna z bohatererek, Irka, podejmuje się trudnego zadania przekazania żydowskiego dziecka pod opiekę staruszka Mateusza (to postać na poły bajkowa, gajowy rozumiejący mowę i świat zwierząt), przekonuje go argumentem: „Pan jeden może nam pomóc, pan jeden może uratować go. Pan przecież pieska uratował ze śmietnika, to pan i człowieka nie opuści” (Zarębińska 1969: 64).

Kreślone przez Zarębińską-Broniewską portrety tytułowych dzieci Warszawy ujmują szczerością, autorka prezentuje swoich bohaterów przede wszystkim w działaniu, ale także daje wgląd w ich emocje. Dziecięce uczucia, pragnienia, lęki i radości w wielu chwilach unieważniają wojnę, która toczy się jakby gdzieś obok. Bronek martwi się, że nie może nauczyć się zadanego wiersza, że rodzice będą się gniewać na niego za późny powrót, Baśka marzy o ślicznych pocztówkach, na których skrzy się śnieg, Krysia, choć najstarsza, cierpi z powodu swojej nieśmiałości. Wszystkie te warszawskie dzieci mają świadomość, że ich życie toczy się w trudnych warunkach, ale realia okupacyjne nie są dla nich czymś wyjątkowym, nawet jeśli ich nie rozumieją i obawiają się ich, to wpasowują się w nie i adaptują szybciej i łatwiej niż dorośli – co nie znaczy, że bez cierpienia.

Taką dziecięcą strategię przetrwania przyjmuje też Szymek, uciekinier z getta. Jednak jego portret, nabierający w miarę rozwoju fabuły kształtów i kolorów, jest najbardziej niepokojący i niejednoznaczny. Otwierająca powieść scena ukazuje obraz siedzącego na worku chłopca w łachmanach o smutnych, przerażonych czarnych oczach. Przed agresją wojowniczo nastawionych kolegów z klasy weźmie go w obronę Bronek i tak rozpocznie się „przygoda” dzieci Warszawy, które w pewnym momencie będą mogły radośnie oznajmić: „A myśmy uratowali tego chłopca sami!”. Na tej drodze ku prawdopodobnie szczęśliwemu zakończeniu Szymek spotka dobre dzieci i przyjaznych dorosłych, którzy niosą mu pomoc. Pozostaje jednak kimś spoza świata „dzieci Warszawy”, obcym i innym, zdanym tylko na siebie. W opisie jego postaci powtarzają się określenia animalistyczne: „zaszczute zwierzątko”, „wystraszony ptak”, mówi się o jego trudno gojących się, ropiejących ranach, wychudzeniu, słabości ciała. Dziwny, niezrozumiały i odpychający jest ten żydowski chłopiec o „starych, mądrych oczach”, który cieszy się, że jego rodzeństwo przepadło, zniknęło, bo dzięki temu „matce w getcie będzie lżej”. Pomoc warszawskich dzieci, pobyt w domu Mateusza i w wiejskim gospodarstwie pani Anny pozwalają Szymkowi przetrwać i przeżyć. Kontakt z naturą, zabawa i nauka, bliska i życzliwa obecność przyjaciół powodują, że złodowaciały chłopiec, niczym odczarowany Kaj z baśni Andersena, powraca do świata żywych. Nie zna jednak całej prawdy – że został na świecie całkiem sam. Opiekunowie i przyjaciele, narrator i autorka powieści uznali bowiem, że nie sposób temu

żydowskiemu dziecku, które już tyle przeżyło, opowiedzieć o Zagładzie. Urwana powieść kończy się sceną, w której obaj przyjaciele – Bronek i Szymek – tuż przed snem marzą o przyszłości. Ten ostatni snuje wizję powrotu do getta i odnalezienia matki, na co jego polski kolega, świadek zniszczenia żydowskiej dzielnicy odpowiada niepewnie: „Wiesz co, trzeba spać”.

Tłem opowieści jest okupacyjna warszawska codzienność z wszystkimi jej dolegliwościami – brakiem żywności, ubrań, opału, godziną policyjną, łapaniami i rewizjami. Jeśli nawet w dziecięcej perspektywie trudy życia nabierają cech zwyczajności, to jednak wszechobecny strach o życie najbliższych naznacza młodych bohaterów, odbiera im naturalną ufność, powoduje przyspieszenie procesu dorastania. Zarębińska-Broniewska umiejętnie i ze znajomością psychiki dziecka włącza doświadczenie realnego zagrożenia w świat dziecięcych emocji, relacji rodzinnych i rówieśniczych. Szczerze opowiada o lęku, braku poczucia bezpieczeństwa, cierpieniu i śmierci, odnajduje przy tym właśnie w swoich dziecięcych bohaterach, w ich spontanicznych reakcjach, niekiedy brawurze oraz naiwnym i nieskomplikowanym stosunku do świata nadzieję na ocalenie najważniejszych wartości – gotowości do ratowania ludzkiego życia, przyjaźni, lojalności, odpowiedzialności.

Dzieci Warszawy, w czasach PRL-u wpisane na listę lektur, były wielokrotnie wznawiane. Dzisiaj są tekstem archiwalnym, odnotowywanym w opracowaniach naukowych lub okazjonalnie, np. w kontekście będącej ostatnio przedmiotem zainteresowania biografii Władysława Broniewskiego. Jednak ich długotrwałe istnienie w świadomości czytelników przez wiele dziesiątków lat pozwala sformułować hipotezę, iż utwór Zarębińskiej-Broniewskiej należy do zbioru tekstów, które wytworzyły sugestywne obrazy przeszłości i pełnią funkcję ramy pamięci. Zdaniem niemieckiej badaczki Astrid Erll:

Miejsca, gdzie literatura rozwija swe działanie jako medialna rama pamięci, to źródła „paradygmatów kulturowych”. Z dzieł literackich wywodzą się bowiem modele i schematy, które wstępnie kształtują nasz kontakt z rzeczywistością, formują wyobrażenia o przeszłości oraz wpływają na nasze nawet najbardziej osobiste wspomnienia. (Erll 2009: 226).

Takiej funkcji kształtowania określonego obrazu przeszłości nie mogła pełnić książka mało znana, wydana w 1948 r.: *Dzieci wśród nocy* Ireny Krzywickiej, pisarki, publicystki, krytyczki, działaczki – pierwszej „gorszycielki” międzywojnia. Autorka pisała tę książkę, jedyną w jej dorobku skierowaną do dziecięcego odbiorcy – dla zarobku, a także żeby utrwalić postać starszego syna, Piotrusia, który zmarł w czasie wojny. Utwór opowiada o życiu trójki rodzeństwa, która pozostawiona sama sobie (matka zostaje aresztowana, ojciec zginął w kampanii wrześniowej) próbuje przeżyć samodzielnie w warunkach okupacji. Fabuła jest dość wątpliwa, konwencjonalna, przeważają w niej partie dialogowe, ale język postaci nie jest zindywidualizowany. Realizm i naturalizm niekiedy drastycznych opisów miesza się z wątkami rodem z baśni (ciotka

Barbara jako czarownica, która chce zabrać dziecko). Właściwie jako lektura dla młodego czytelnika książka ta słabo się broni (w porównaniu z wcześniej omawianą), jest rodzajem zbioru obrazów powiązanych ze sobą postaciami bohaterów. To tekst w jakimś stopniu ułomny, niezbyt udany, nietrafiony ze względu na narrację, która słabo uwzględnia potrzeby, oczekiwania i możliwości percepcyjne odbiorcy dziecięcego. Można zatrzymać się na stwierdzeniu, że zdolna pisarka, krytyczka i publicystka nie sprawdziła się jako autorka dla dzieci, mimo to wydaje się, że *Dzieciom wśród nocy* warto przyrzeć się bliżej ze względu na obecny w nich zapis przeżytego doświadczenia, świadectwo sposobu zapamiętywania i pamiętania przeszłości.

Autorka w przedmowie jasno określa cel utworu:

Dzieci od najmłodszych lat też miały swoją rolę do odegrania w tym krwawym dramacie ludzkości i swój ładunek cierpienia do dzwignięcia. Dorosli, prześladowani, aresztowani, zabijani, często nie mogli im użyczyć swej opieki i dzieci musiały dawać sobie radę same. [...] Zapoznacie się tu z grupką dzieci, jakich było wiele, i przejdziecie z nimi szmat niełatwej drogi. Zobaczycie, jak ważną rzeczą było w owych czasach zachowanie spokoju i uśmiechu na ustach. Uśmiech jest źródłem siły (Krzywicka 1948: 5–6).

Ale w rzeczy samej uśmiechu w tej powieści niewiele. Obraz życia osamotnionego rodzeństwa – trzynastoletniej Marty, dwa lata młodszego Piotrusia i czteroletniego Jędrusia zawiera w sobie pewien rodzaj nieprawdopodobieństwa. Dzieci są zaradne, ciężko pracują, zarabiają na utrzymanie, konspirują, a jednocześnie uczą się, bawią, tęsknią za rodzicami. W warunkach braku opieki dorosłych próbują ratować dom i siebie, czynią to m.in. przez odtworzenie struktury rodziny. Marta podejmuje rolę matki, karmi, dba o czystość, opiekuje się, drży o życie bliskich, mówi do starszego brata: „Ja się nie boję o siebie, nie wmawiaj mi. Boję się o ciebie i o dziecko” (Krzywicka 1948: 25). W tym układzie dzieckiem jest mały Jędrus, a Piotruś to ojciec – odpowiedzialny, odważny, walczący o zdobycie środków na utrzymanie rodziny. Role pełnione przez bohaterów zmieniają się zależnie od opisywanych sytuacji i wydarzeń, np. Piotruś w domu jest ojcem i bratem, zwraca się do Marty „przestań biadać”, „ty to zawsze musisz mieć jakieś zmartwienie”; na mieście, podczas sprzedawania papierosów – butnym andrusem; wreszcie po otrzymaniu ważnej misji – dzielnym konspiratorem. Dojrzały i nadmiernie poważny chłopiec nie traci cech dziecięcości. Kiedy udaje mu się uciec ze śmiertelnej pułapki, po opowiedzeniu swojej „przygody” bierze do ręki ołówki i papier, by narysować, co widział i przeżył.

Dwoisty charakter ma również przedstawienie okupacyjnej rzeczywistości. Dominującymi uczuciami, które dotyczą dzieci, są strach, poczucie zagrożenia i braku ładu, smutek. Bohaterowie starają się zaradzić im na różne sposoby (np. poprzez wspomnianą wcześniej rekonstrukcję relacji rodzinnych). Najbardziej dolegliwy, bo odczuwany fizycznie, jest brak jedzenia. W tekście

co chwila, niemal natrętnie pojawiają się rozbudowane opisy przyrządzania posiłków ze zdobytych z trudem składników zastępczych (ciastka z fasoli), rozmowy bohaterów o tym, co ugotować z resztek, które im zostały, ale także marzeń o tym, co mogliby zjeść, jakie smaki pamiętają sprzed wojny. Samo wypowiadanie nazw frykasów podczas przeglądania książki kucharskiej sprawia dzieciom przyjemność:

Patrz, ptysie z kremem, to coś nadzwyczajnego. Patrz, tort owocowy, to musi być pyszne: szesnaście jaj, pół kilo masła, wanilia – nie ma o czym mówić. Tort mokka, co to znaczy, mokka. Po wojnie kupię ci tort mokka, bo to pewno bardzo dobre. Tarte à la Reine, co to znów takiego (Krzywicka 1948: 65).

Realne, dojmujące uczucie głodu bywa tłumione przez fantazję i marzenia. Również na samotność i opuszczenie pomaga myślenie magiczne, jak np. inkantacja zainicjowana przez Piotrusia:

– A teraz mów ze mną jednocześnie, ale cicho i powoli: „Pewnego dnia... otworzą się drzwi... w drzwiach stanie mama... I my wszyscy pobiegniemy do mamusi... a mama powie: – skończyła się wojna... i już zawsze będziemy razem...” No, jeszcze raz.

I teraz wszyscy troje powtarzali rytmicznie, półgłosem: „Pewnego dnia... otworzą się drzwi...” (Krzywicka 1948: 15).

Wyobrażona rzeczywistość jest właśnie tą drugą, fantazmatyczną płaszczyzną, dopełniającą kreację świata przedstawionego. Heterogeniczność narracji ujawnia się najpełniej w dwóch epizodach – ukrywaniu najmłodszego Jędrusia przed ciotką Barbarą, która chce chłopca zabrać do siebie oraz w ukonstytuowaniu się pod koniec powieści republiki dziecięcej. Pierwsze zdarzenie utrzymane jest niemalże całkowicie w konwencji baśniowej – bezdzietna ciotka kusi małego niczym Baba Jaga, obiecuje „śliczne zabawki i ciasteczka co dzień”, ale wobec Marty nie kryje się ze złymi zamiarami – „Jędrus musi być mój”. Rezolutny chłopiec ucieka i ukrywa się w beczce po kapuście, kiedy wraca starsze rodzeństwo niebezpieczeństwo zostaje zażegnane.

W finalnych sekwencjach fabuły dom rodzeństwa staje się bezpieczną przystanią także dla innych blakających się „dzieci wśród nocy”. Wraz z przyjętymi pod dach kaleką Walkiem, sierotą Olkiem i żydowskim małym chłopcem Józiem rodzina się powiększa i przybiera formę dziecięcej wspólnoty, małej republiki. Panują w niej – wbrew zewnętrznym bezwzględny regułom świata okupacji – zasady wzajemnej odpowiedzialności, ufność i chęć niesienia pomocy. W tej enklawie, zamkniętej małej społeczności dziecięcej udaje się przeżyć bezbronnym i skazanym na zagładę/Zagładę. Świadome zagrożenia dzieci dzielą się tym, co mają. Dlatego znajdzie u nich kryjówkę wycieńczony żydowski chłopczyk, choć pierwsze spotkanie z nim jest szokujące:

Malec leżał skulony i wcale się nie ruszał. Z nosa aż na ziemię płynęła mu strużka krwi. Straszliwie wychudzone, gołe ręce i nogi leżały dziwnie porozrzucane,

jakby to nie był człowiek, tylko lalka z gałganków. Nos był siny, zamknięte oczy głęboko wpadnięte (Krzywicka 1948: 157).

Powyższy cytat jest dosadny i naturalistyczny, z tego względu zdaje się nie pasować do narracji skierowanej do młodego odbiorcy. Ale takich „nieodpowiednich dla dzieci” wypowiedzi jest w powieści Krzywickiej dużo więcej.

Najbardziej nieoczywisty i niepokojący jest wątek Karola Oswalda, dalekiego kuzyna bohaterów, który przyjął obywatelstwo niemieckie. Jego postać przewija się przez całą fabułę, oscyluje od pozycji krewnego/przyjaciela z Niemiec do agresywnego członka Hitlerjugend. Rodzeństwo polskie chce poznać racje kuzyna, ale to, co od niego usłyszy, jest dla nich obraźliwe:

Ach, Polacy, Polacy to naród stracony. [...] Mój drogi, ty nie masz żadnych szans. Wiesz, czym możesz być w przyszłości? Parobkiem albo ponieważ jesteś zdolny, to nawet rzemieślnikiem. Tobie się zachciewało być inżynierem czy marlarzem, takie głupstwa musisz sobie wybić z głowy (Krzywicka 1948: 29).

To z ust kuzyna Karola płynie najokrutniejsza historia – opowieść o metodach szkolenia nazistowskiej młodzieżówki: „Wiesz, czego nas tam uczyli? Kazali wychodować małego pieska, spać z nim, karmić go, a potem któregoś dnia kazali nam żywcem obdzierać ze skóry. Rozumiesz, co to znaczy, rozumiesz?” (Krzywicka 1948: 32).

W tym miejscu gromadzące się dotychczas wątpliwości i pytania, czy to jest książka dla dzieci, muszą chyba znaleźć jednoznaczną odpowiedź. Nagromadzenie brutalnych, strasznych, przerażających obrazów z wielu względów, choćby z punktu widzenia psychologii rozwojowej, dyskwalifikuje tę lekturę jako dziecięcą. Natomiast umieszczenie utworu w kontekście zjawisk historycznych, społecznych i obyczajowych opisanych przez Zarembę w *Wielkiej trwodze* pozwala spojrzeć na tekst Krzywickiej jako na swoisty rodzaj źródłowego zapisu, świadectwo stanu, w jakim znajdowało się polskie społeczeństwo w pierwszych latach po wojnie. Autorka literacko rekonstruuje rzeczywistość wojenną z perspektywy czasu, który zamiast spokoju niósł nadal poczucie niestabilności i zagrożenia. Nerwy wciąż były napięte.

Jest jeszcze inna możliwość interpretacyjna, związana z silnie obecnym w powieści elementem autobiograficznym. Krzywicka wyraźnie podkreślała, że pisząc, chciała zachować i utrwalić postać zmarłego podczas wojny syna Piotrusia. Stąd nadała głównemu bohaterowi nie tylko jego imię, ale i obdarzyła jego cechami – dojrzałością, mądrością, odwagą, prawością, wreszcie talentem artystycznym. Śladów autobiograficznych jest w tekście o wiele więcej, najmłodszy Jędrus także ma imię i charakter drugiego syna autorki, ukochane zwierzęta istniały w rzeczywistości, jak np. kotka Wobo, opisana później przez Krzywicką w tomie opowiadań *Mieszane towarzystwo*. I wreszcie rzecz chyba najistotniejsza – sytuacja, w której znajdują się bohaterowie: osamotnienie, nieustające poczucie zagrożenia, codzienna walka o zapewnienie

podstawowych warunków bytowych była udziałem Krzywickiej, która podczas okupacji jako Żydówka pod zmienionym nazwiskiem zmuszona była ukrywać się – jak pisze we wspomnieniach – w domu położonym „na samym skraju osiedli otaczających Warszawę na południu, z widokiem na klasztor Dominikanów, [...] wśród łąk i pól, koło drogi prowadzącej do Wilanowa” (Krzywicka 1995: 361–362). Niewątpliwa jest zbieżność powyższego opisu z miejscem akcji *Dzieci wśród nocy*: „Na samym skraju Warszawy, wśród wilgotnych i bardzo zielonych łąk skupiła się mała kolonia domków [...]. Z daleka widać było śliczny kościółek na Służewie i rząd topoli przy drodze wilanowskiej” (Krzywicka 1948: 7).

Już choćby tych kilka podobieństw pozwala na sformułowanie hipotezy, że ramy dziecięcej powieści posłużyły autorce do wypowiedzenia własnego, indywidualnego doświadczenia okupacyjnego. Przyjęcie takiej perspektywy odczytania stawia w nowym świetle zróżnicowanie narracji, fabularne niespójności, psychologiczne nieprawdopodobieństwa, nagromadzenie makabry i koszmaru. Te wszystkie niepasujące elementy, rozchwiania i nieudolności mogą być sygnałem niemożności wypowiedzenia traumy. Według Birgit Neumann „traumatyczne doświadczenia przekraczają indywidualne możliwości uporania się z nimi i ze względu na swoją emocjonalną intensywność mogą nie poddawać się sensownej racjonalizacji i pozostawać poza istniejącymi zasobami pamięci” (Neumann 2009: 257). Traumatyczne przeżycie może ujawniać się w tekście we fragmentach trudno poddających się interpretacji, niejasnych, niespójnych, kłopotliwych. W powieści Krzywickiej takich miejsc jest wiele, a właściwie najbardziej niepokojące jest „nieumiejętne” wykorzystanie konwencji pisarstwa dla dzieci do wyrażenia osobistej tragedii. Jeśli jednak uznać, jak proponuje Neumann, że literatura stanowi rezerwuuar różnych wersji przeszłości i form pamięci, aktualizowanych zależnie od społeczno-kulturowego kontekstu, to utwór Krzywickiej można włączyć we współczesny dyskurs dotyczący kulturowych reprezentacji procesów pamięci, w którym literatura, jak mówi Aleida Assmann, jest modelem, metaforą i medium pamięci.

Pytanie „co i jak pisano dla młodych czytelników o wojnie zaraz po wojnie” wpisuje się w zagadnienia, które podejmują współczesne prace badawcze nad pamięcią, *memory studies*³. Ich koncepcje teoretyczne oraz narzędzia metodologiczne pozwalają na nowo odczytywać lektury dotychczas zapomniane, w obowiązującym koncepcie literatury wysokiej pomijane, nieczytane lub uznane za nieważne, jak np. te dla dzieci – czyli przynależące do innego porządku (edukacji, dydaktyki, pedagogiki).

Literatura, która opowiada o przeszłości, o czasie minionym jest nośnikiem, medium pamięci kulturowej. Ale każda literacka narracja o zdarzeniach historycznych jest naznaczona zapośredniczeniem – w takim znaczeniu,

³ Relacje między historią a pamięcią były i są przedmiotem badań filozofii, historiozofii, antropologii, psychologii, socjologii. Zob. np.: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, Kraków 2009.

że przeszłość jest relacjonowana, postrzegana z perspektywy teraźniejszości. O tym, jakie zdarzenia, sytuacje czy postaci zyskają status godnych zapamiętania, decydują ramy społeczne, czyli obowiązujące w danej chwili przekonania, doraźne cele, aktualne doświadczenia.

Widać to bardzo wyraźnie właśnie w tekstach przeznaczonych dla dziecięcego czytelnika. Kilka chwil po zakończeniu koszmaru wojny jej literacki opis i relacja dąży do „dania świadectwa”. Dzieci były obserwatorami i uczestnikami zdarzeń wojennych, nie sposób pominąć tego ich doświadczenia, ale przecież literatura dziecięca powołana jest, obok roli poznawczej, do funkcji dydaktycznej, moralizatorskiej i wreszcie ludycznej. Ten splot horyzontów oczekiwań dorosłych nadawców i dziecięcych odbiorców wobec książek o wojnie wydawanych zaraz po wojnie zdaje się przybierać formę węzła gordyjskiego. Czy można było pisać o okupacji, zniszczeniu, samotności, głodzie, wszechobecnej śmierci zajmująco, pouczająco, zabawnie? Ten problem będzie nurtował wychowawców, pisarzy i badaczy przez następne dziesięciolecia. Współcześnie zarówno w literaturze dla dzieci, jak i w pracach krytycznych można mówić o zwrocie pamięciowym, *memory turn*⁴. Historia, zwłaszcza wydarzenia z okresu II wojny światowej – Powstanie Warszawskie, Holocaust – znajdują swoje miejsce w książkach dla dzieci, zarówno starszych, jak i młodszych⁵. Na szersze zbadanie i krytyczną analizę czekają teksty o tematyce wojennej, ukazujące się w czasach PRL-u, m.in. Marii Kann, Jerzego Szczygła, Wiktorra Zawodzińskiego, Elżbiety Jackiewiczowej. Potrzebne i inspirujące będzie ponowne ich prze-czytanie, z uwzględnieniem najnowszych narzędzi badawczych i metodologii.

BIBLIOGRAFIA

Aleksandrzak, S. (red.) 1969. *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

⁴ Zob. np. (Od) pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018; Małgorzata Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

⁵ W ostatnich latach literatura dla dzieci i młodzieży wzbogaciła się o wiele książek o tematyce wojennej, takich jak np.: Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki*, Joanny Rudniańskiej *Kotka Brygidy*, *Bajka o wojnie* oraz XY; Marcina Szczygielskiego *Arka Czasu*. Ponadto wydawnictwo „Literatura” zainicjowało w 2010 r. serię pod nazwą „Wojny dorosłych – historie dzieci”, w której ukazały się m.in. Joanny Papuzińskiej: *Asiunia, Darowane kreski, Mój tato szczęściarz*; Renaty Piątkowskiej: *Wszystkie moje mamy, Dzieci, których nie ma*; Michała Rusinka: *Zakłęcie na „w”*; Katarzyny Ryrych: *Pan Apoteker, Mała wojna*.

- Erll, A. 2009. Literatura jako medium pamięci zbiorowej. – Saryusz-Wolska, M. (red.). *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas, 211–247.
- Heska-Kwaśniewicz, K. 2009. O wojnie i okupacji w literaturze dla młodego odbiorcy. Rekoncesans – *Guliwer*, 1, 5–10.
- Kaczyńska, M. 1946. Psychiczne skutki wojny wśród dzieci i młodzieży – *Zdrowie Psychiczne*, 1, 50–70.
- Krzywicka, I. 1948. *Dzieci wśród nocy*. Warszawa: Czytelnik.
- Krzywicka, I. 2002. *Wyznania gorszycielki*. Warszawa: Czytelnik.
- Kuliczowska, K. 1983. *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Neumann, B. 2009. Literatura, pamięć, tożsamość. – Saryusz-Wolska, M. (red.). *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas, 249–284.
- Niesporek-Szamburska, B. (red.), Wójcik-Dudek, M. (red.) 2018. *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Theiss, W. 2012. Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki. – *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 74–95.
- Uljasz, A. 2014. Maria Zarębińska-Broniewska (1904–1947). Aktorka, pisarka, więzień Oświęcimia. – *Przegląd Nauk Historycznych*, 1, 101–125.
- Urbanek, M. 2011. *Broniewski: miłość, wódka, polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zaremba, M. 2012. *Wielka Trwoga. Polska 1944–1947. Ludowa reakcja na kryzys*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Zarębińska, M. 1969. *Dzieci Warszawy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

KRZYSZTOF RYBAK ORCID: 0000-0001-8018-2622
University of Warsaw

Shaping the Memory of Irena Sendler in Polish Children's Literature¹

Abstract: The paper is an analysis of contemporary Polish children's literature presenting Irena Sendler (1910–2008), a social worker who during World War II was one of the people helping Warsaw Jews persecuted by the Nazi regime. For her courageous actions in 1965 she was recognized as Righteous among the Nations by the State of Israel. Although her life was an inspiration for Renata Piątkowska's *All of My Mums* (2013), the first Polish children's biography of Sendler was published in 2018 (Anna Czerwińska-Rydel's *Lists in a Bottle: A Story about Irena Sendler*). Later Ewa Nowak's *Kto uratował jedno życie... Historia Ireny Sendlerowej* (Whosoever saved a single life... A Story about Irena Sendler) and *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik* (Irena Sendler: A Magical Bead) by Beata Ostrowicka were published. The paper focuses on the presentation of Sendler in children's literature in the context of the 21st century discussion about relations between Poles and Jews during the Holocaust. She became a symbol of courageous Polish people helping persecuted Jews in the time of the Shoah and children's authors present her in this manner, in most cases resisting the critical approach, as it was presented e.g. by Anna Bikont in the recently published biography for adults *Sendlerowa: W ukryciu* (Sendler: In Hiding). The analysis shows how contemporary Polish children's literature interferes with political and historical debates about the contentious issue of Polish-Jewish relations during World War II.

Keywords: Irena Sendler, biography, Holocaust, ideology, Polish children's literature

In 2018, the National Year of Irena Sendler was celebrated in Poland. Among many activities initiated due to this occasion, a number of books about Sendler

¹ This paper was financed with state budget funds for science for 2016–2020, as a research project within the “Diamantowy Grant” program of the Polish Ministry of Science and Higher Education. The project *Oczami dziecka. Zagłada w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej po roku 1989* [Through the Eyes of a Child: The Holocaust in Polish Children's and Young Adult Literature after 1989] (2016–2020) is carried out under the supervision of Prof. Grzegorz Leszczyński (Faculty of Polish Studies, University of Warsaw). More on the project, see Rybak 2020.

was published, including those for younger readers. Similar celebrations took place in 2012 during the National Year of Janusz Korczak (1878/9–1942), a famous Polish author, pedagogue and—eventually—director of an orphanage in the Warsaw ghetto. The commemorative occasion led to editions of numerous children's books about his life and work, e.g. *Pamiętnik Blumki* (Blumka's Diary, 2011) by Iwona Chmielewska. Korczak is known not only as an author of one of the most influential Polish children's novels *King Matt the First* and his liberal approach towards children, but also, as it was observed, “in literature and culture Korczak lives by his death”² (Wądolny-Tatar 2015: 366), as he decided to accompany the orphans he had been taking care of when the Warsaw ghetto was “liquidated” to the death camp in Treblinka, having rejected to use his chance to flee.

Although it is Korczak who is a globally recognized figure, I intend to focus on another Polish “icon” related to the Holocaust period, whose biography has recently raised a debate in Poland. Irena Sendler (1910–2008) was a social worker and one of the people helping Jews persecuted by the Nazi regime. In 1965, she was recognized as Righteous among the Nations by the State of Israel, but until then she had been little known not only to the international audience, but even in Poland. Particularly, a group of American high school students who produced a short play *Life in a Jar* about her life (Mayer 2010) in 1999 contributed to the public awareness of her actions. The secret group Sendler was part of helped Jews living in the Warsaw ghetto and saved from there around 2500 children: as they lived with Gentile families under new identities, Sendler noted their “old” and “new” names and stored the paper scraps in glass jars or bottles, which she hid under the tree hoping that when war ended, children would be able to find their Jewish relatives. Or—as it was later observed—this is the most popular version of the story told. In many interviews Sendler presented herself in a specific manner, changing the narrative of her life, sometimes failing to remain compliant with other historical sources.³ Janina Zgrzemska, her daughter, said that Sendler “[p]resented her life in a way she wanted to, that's a fact. Should we criticize her for that? I don't think so” (qtd. in Grysiak 2018).⁴ For the last twenty years she was recognized as a courageous woman who fought Nazi regime and the “myth” of Sendler is vivid in collective memory of Polish people,⁵ therefore it was no surprise that

² If the translator is not mentioned, all translations are my own.

³ “She had a tendency to present past events in different versions with varying degree of distance from reality. [...] Why did she describe events that did not take place or add so much to those that really happened? [...] And how to tell it all without offending the memory of the person treated with the highest respect?” (Bikont 2017: 426–27).

⁴ As Teresa Torańska said, Sendler “was insanely despotic, imposing her own vision [...]. And after the war she was an unfulfilled person; hence, the various needs to improve her resume or surrender to people doing so” (qtd. in Bikont 2017: 425).

⁵ In contrary to history, collective memory is often based on naive and marginal views, myths, or suppositions standing in contrary to historical knowledge. On collective

Anna Bikont's biography *Sendlerowa: W ukryciu* (Sendler: In Hiding) published in 2017 was named one of the most important books of the year, as the author questioned the "legend" of Sendler.⁶

I argue that Polish children's literature about Sendler also reflects continuing debates in Poland about public use of the traumatic past in order to legitimate political arguments pointing to Poles' honor or disgrace during World War II. To elaborate on that, I will focus on four contemporary books: Renata Piątkowska's *Wszystkie moje mamy* (2013) based on Sendler deeds, yet having her as a secondary character (translated to English as *All of My Mums*, 2016); the very first Polish children's biography of Sendler, that is Anna Czerwińska-Rydel's *Listy w butelce: Opowieść o Irenie Sendlerowej* (translated as *Lists in a Bottle: A Story about Irena Sendler*), Ewa Nowak's *Kto uratował jedno życie... Historia Ireny Sendlerowej* (Whosoever saved a single life... A Story about Irena Sendler) and Beata Ostrowicka's *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik* (Irena Sendler: A Magical Bead), the last three published in 2018. Although there are only four Polish books discussing her life⁷, one can also encounter mentions on her in the collections of short stories, e.g. *Damy, dziewczuchy, dziewczyny: Historia w spódnicy* by Anna Dziewit-Meller (Ladies,

memory of high school students in Poland, see Malicki 2012 (especially the chapter on memory of Polish-Jewish relations during WW2, *ibidem*: 169–176). What is interesting, in results of a query from 2009 Irena Sendler was placed on the 6th position in the ranking of "historical figures as role models" (with 1,9%), after John Paul II (43,6%), Józef Piłsudski (19,7%), Lech Wałęsa (6,0%), Napoleon Bonaparte (2,2%) and Tadeusz Kościuszko (2,1%) (*ibidem*: 82). In 2015 Irena Sendler fell to the 9th position (1%) (Malicki & Piróg 2016: 145).

⁶ For her book Bikont was nominated in 2018 for one of the most important Polish book prizes "Nike."

⁷ Sendlerowa appears also in *Mirabelka* (Mirabelle Tree) (Harasimowicz 2018: 88–92, 94, 142). In the afterword Cezary Harasimowicz notes that Sendlerowa saved "many, many Jewish children during the occupation" (200). Also, in 2018 a Polish comic book *Irena Sendlerowa i łyżeczka życia* (Irena Sendler and a Spoon of Life) was published (Gałka-Olejko & Wyrzykowski 2018). Because of its comic book format, I did not include it in my research, but it is worth closer investigation as an educational paratext *Pomocnik historyczny: Zagłada Żydów w okupowanej przez Niemców Polsce i ratowanie Żydów przez Polaków* (Historical Guide. The Holocaust in Poland Occupied by Germany and Rescue of Jews by Poles) by Elżbieta Olczak is added. This 10-pages-long (the narrative consists of c. 25 pages) text is a very interesting example of contemporary political and historical discussions on the Polish-Jewish relations, as the comic book was published by the Museum of the Second World War in Gdańsk. When opened in March 2017, the main exhibition was critically received by conservative journalists and right-winged government of Prawo i Sprawiedliwość (Law and Justice) party, so consequently soon after the opening the authors of the exhibition (including the head of the museum) were dismissed and the exhibition was slightly changed (Cieślińska-Lobkowicz 2017: 840–842).

Chicks, Girls: History Wears a Skirt, 2017)⁸ as well as books published originally outside of Poland.⁹

Sendler's biography has recently become a controversy, so first I will reconstruct her life presented in biographies for adults, showing Sendler's myth-making process in which she took an active role and comment on the use—or rather abuse—of her deeds in contemporary Polish politics. Then I will analyze the image of Sendler in four children's books and—basing on biography (Saul 1988), second-generation memory (Ulanowicz 2013) and Holocaust studies (Kokkola 2003) in children's literature—show, how contemporary Polish texts for young readers shape the memory of her and how these books may be received in the political climate (Pearce 1997), as their ideological (McCallum & Stephens 2011, Keyes & McGillicuddy 2014) connotation cannot be ignored. An important notion formulated by Anastasia Ulanowicz must be stressed at this point:

[...] as works of literature aimed primarily at juvenile audiences, they [second-generation texts – K.R.] share the objective of imprinting memories of the recent and traumatic historical past onto the consciousness of a new demographic [...] of readers. [...] Second-generation memory, although it draws upon and is shaped by the memories a previous generation, nevertheless cannot exactly replicate these originally posited memories. Rather, it re-imagines or re-formulates these memories from within the new and distinct material, cultural, and historical conditions in which its bearer is located. (2013: 10–11)

Then, how is Irena Sendler “re-imagined,” “*produced*” (ibidem: 22) or shaped, as I have suggested in the title? And to what extent had she co-created her image, so vivid within contemporary Polish people? To answer these questions, I will briefly combine the most important facts about Sendler and confront them with biographies for adults published in the last two decades before closely examining children's literature examples mentioned before.

How to introduce Irena Sendler then? Both authors and journalists often use the term “mother of the children of Holocaust.” It was coined by Anna Mieszkowska, the author of the very first biography (for adult readers) of Sendler published in 2004 as *Matka dzieci Holocaustu: Historia Ireny Sendlerowej* (2004).¹⁰ The Polish-American movie entitled *The Courageous Heart of*

⁸ Sendler was described together with Stefania Wilczyńska who worked with Korczak at the orphanage in the Warsaw ghetto as “the greatest heroines” (Dziewit-Meller 2017: 125–130). Also *12 wyjątkowych postaci: Polscy autorzy o marzeniach* (12 Extraordinary Figures: Polish Authors on Dreams) contains a short story about Sendler (Onichimowska 2017: 78–87).

⁹ Among others, Sendler is mentioned in *Irena's Children: A True Story of Courage* (Mazzeo & Farell 2016), *Irena Sendler and the Children of the Warsaw Ghetto* (Goldman Rubin 2011), *Jars of Hope* (Roy 2016) and an international bestseller *Good Night Stories for Rebel Girls* (Favilli & Cavallo 2017: 74–75). An interesting example is also a French comic series *Irena*, recently published also in Poland (Morvan et al. 2017–2018).

¹⁰ For English translation see Mieszkowska 2007 (22-pages-long brochure) and Mieszkowska 2011 (full edition).

Irena Sendler (2009) was based on the book by Mieszkowska, which was published in Poland in four editions, each slightly changed.¹¹ After Sendler's death, *Ta, która ratowała Żydów: Rzecz o Irenie Sendlerowej* (The One Who Saved Jews: A Story about Irena Sendler) by Halina Grubowska (2014)¹² and *Sendlerowa: W ukryciu* by Anna Bikont (2017) were published.¹³ It is worth noting that Mieszkowska's biography was published when Sendler was still alive and, as one may read in Bikont's biography, Mieszkowska admitted that Sendler interfered in the process of writing, deciding what should and what should not be included in the published text.¹⁴ Michał Głowiński, a Polish scholar and also one of the children saved by Sendler and her group, judged that "[t]he book may be considered as Sendler's autobiography. She treated Mieszkowska with an iron fist" (Bikont 2017: 430). Grubowska's book, in contrary, is mainly based on the archival research, and the author is affiliated with the Emanuel Ringelblum Jewish Historical Institute in Warsaw. Nearly ten years later, Bikont's biography was published and it was quickly recognized as one of the most important books of the year, as the author rethinks and critically approaches the events discussed in previous biographies, interviews with people connected to Sendler as well as huge amount of archives, both in Poland and Israel. The book was also received as controversial by some, as Bikont's "investigation" points out that many situations described by Sendler might have never happened. Elżbieta Ficowska, one of the children saved by Sendler, decided not to authorize her interview for Bikont's book. She said to Bikont:

crushing the myth today, when authority figures are so needed, is extremely harmful and I [Bikont – K.R.] cannot sadden thousands of children from the schools named after Sendler. Because of that I cannot question the number of 2500 children saved by Sendler and I cannot write, that she was a member of PZPR [Polish United Worker's Party, a communist party which governed Polish People's Republic from 1948 until 1989 – K.R.]. (2017: 395)

¹¹ What is interesting, they were published under different titles: *Dzieci Ireny Sendlerowej* (Children of Irena Sendler) (Mieszkowska 2009), *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej* (A True Story about Irena Sendler) (Mieszkowska 2014) and *Historia Ireny Sendlerowej* (A Story about Irena Sendler) (Mieszkowska 2018).

¹² When she was still alive, Sendler refused Grubowska a permission to publish her biography (Bikont 2017: 423–24).

¹³ Besides the three books, a brief article by Jan Grabowski was also published (Grabowski 2014: 622–625).

¹⁴ Anna Mieszkowska said: "Irena Sendler has given me three conditions: do not record, do not make notes and do not ask painful questions. When I wrote something on a piece of paper, she ripped it and threw it in the trash. This text was authorised twice [...]" As said Sendler to Mieszkowska after reading the first chapter written without her authorization: "Either it will be as I want it to be or there will be no book." Barbara Engelking, the director of the Polish Center for Holocaust Research said to Mieszkowska: "We get a dripping Vaseline trash that cannot be read. My conclusion: you lost by creating a deceitful myth" (Bikont 2017: 428–29).

The biography by Bikont encouraged me to look closer at the children's books about Sendler and investigate, how they may shape young readers' perception of her. I do not want to pose myself as an "investigator" or a "judge" but rather show how unclearly her life is presented and how confronting all texts—both for adults and for children—may confuse a reader.

First, there is an impressive number of 2500 children saved from Warsaw ghetto during the Holocaust. One can see the number in almost every book about Sendler, but it is often seen as too high.¹⁵ As Bikont states (Bikont 2017: 403), Sendler told Michał Głowiński to write it down in his memoirs *The Black Seasons* (Głowiński 2005: 77)¹⁶. In the biographies by Grubowska, Bikont and even the more recent editions of Mieszkowska's book, the information on the number of saved children is verified negatively, yet still one may observe how it is continuously reappearing in the popular texts on Sendler, especially in the paratexts of her biographies (cover, preface or afterword). This number is brought in three out of four children's books discussed here (Piątkowska 2013: 47–48, [back cover]; Piątkowska 2016: 4–6, 51–52, [back cover]; Czerwińska-Rydel 2018a: 3, 83–85, 99, [back cover]; Czerwińska-Rydel 2018b: 3, 81, 84–85, 99, [back cover]; Ostrowicka 2018: 77, [back cover])¹⁷, but only in *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik* the number is questioned by one of the characters who works on a school project about Sendler (Ostrowicka 2018: 77–79).¹⁸ As one may argue, all the estimations of victims or other people involved in the Holocaust is easy to criticize, as they are more or less based on the documentation that remains only partially preserved. Even though it is often said that the numbers are not important in face of deeds and facts themselves (in this case the estimated number of saved children is not as important as the fact of rescuing many of them), particular numbers—especially high ones—are commonly used as a tool of exaggeration drawing reader's attention. At the same time, numbers in literary texts are often left without any comment or remark on the obvious impossibility to precisely count, remaining under such severe conditions, all the victims or survivors, such as the children smuggled from the Warsaw ghetto. Again, the only exception is Ostrowicka's work.

The second questionable element, which I find particularly confusing to the readers, is the type of container in which Sendler kept the names of

¹⁵ Halina Grubowska notes: "[t]he press reported that Irena Sendler saved 2,500 Jewish children, which is untrue and impossible" (2014: 111).

¹⁶ Głowiński said to Bikont: "[a]t the end of the nineties, I told Mrs. Irena that I was publishing my memories. I heard: 'You must write that I saved two and a half thousand children.' I was aware that it would be difficult to add it to the narrative. But what else could I do, I thought you don't refuse Irena Sendler."

¹⁷ In *Kto uratował jedno życie...* the number does not appear. Instead, the word "many" is used (Nowak 2018: 4, [back cover]).

¹⁸ Ostrowicka's book was published in a series "Polscy Superbohaterowie" (Polish Superheroes); hence, one may expect a strong patriotic approach towards history. Instead, it is the only example of a critical children's biography of Sendler.

Jewish children. In the first two biographies dedicated to the adult audience, one may encounter some inconsistent mentions: about a glass jar (Mieszkowska 2004: 47, Mieszkowska 2009: 47, Mieszkowska 2011: 25), a glass jar and a glass bottle (Mieszkowska 2004: 209–10, Mieszkowska 2009: 199–200, Mieszkowska 2011: 107, Mieszkowska 2014: 152, Mieszkowska 2018: 203), or (a) glass bottle(s) (Mieszkowska 2007: 16, Mieszkowska 2014: 33, 35; Mieszkowska 2018: 45, 50; Grubowska 2014: 104), although in the film *The Courageous Heart of Irena Sendler* one can see a glass jar. Vision of a single jar most probably descends from the play *Life in a Jar*, later rewritten by Jack Mayer into a book with the same title (Mayer 2010). An important issue in this context is that Bikont failed to find a list of Jewish children which according to Sendler was handed to Adolf Berman who lived in Israel (2017: 397–99). Misleading information about the container(s) can be consequently encountered in children's literature: in *All of My Mums* from 2013 both in text and illustrations reader finds a glass jar (Piątkowska 2013: 41–43, [front cover]; Piątkowska 2016: 45–47, [front cover]), in *Lists in a Bottle* a single glass bottle is depicted (Czerwińska-Rydel 2018a: 81–84, [front cover]; Czerwińska-Rydel 2018b: 80–83, [front cover])¹⁹, and in *Kto uratował jedno życie...* several glass bottles are brought (Nowak 2018: 48–51). Again, the only exception is *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik*, where the absence of the list is mentioned and different types of containers are depicted (Ostrowicka 2018: 78–79). The type of the container may be perceived as a marginal element of the story of Sendler, but different versions of the story may easily confuse the reader. Furthermore, sharing Lydia Kokkola's thought, this inconsistency may lead even to denying the Holocaust (2003: 2).

Certainly, a number of other issues can be named as well. For instance, Sendler is said to have saved Jewish children only by herself (Piątkowska 2013: 27–30, 36–39; Piątkowska 2016: 31–34, 40–43; Nowak 2018: 32–38, 41–43, 46; Ostrowicka 2018: 70–71), which could have happened a couple of times, but was probably not possible on a larger scale (Bikont 2017: 102). In most of the discussed biographies, the active role of Sendler's collaborators is usually omitted. The only exception is the figure of Antoni Dąbrowski, a driver who helped Sendler smuggle the children out of the Warsaw ghetto with the use of his dog's barking as they were passing by Nazi's to mute children's crying (Piątkowska 2013: 27–30, Piątkowska 2016: 31–34, Nowak 2018: 35–36, Czerwińska-Rydel 2018a: 57–58, Czerwińska-Rydel 2018b: 57–58). However, he probably did not exist (Bikont 2017: 374–75). Only one children's book questions these "legends", as named by one of the characters (Ostrowicka 2018: 77).

¹⁹ The title itself leaves no space for misleading the type of the container. Furthermore, Sendler—after seeing the play *Life in a Jar* and noticing that the container was misrepresented—says to American high school students: "What does it matter if it was a bottle or a jar?" (Czerwińska-Rydel 2018b: 86).

As Kokkola states, “[h]istorical inaccuracy, even in works of fiction, is morally unacceptable in writings about the Holocaust” (Kokkola 2003: 23).²⁰ In this context, books presenting Sendler are worth interest, because their biographical sources can be easily identified, even though they lack bibliography or other explicit information about the sources.²¹ *All of My Mums* by Piątkowska was based on Mayer’s *Life in a Jar* and Mieszkowska’s book (or *The Courageous Heart of Irena Sendler*), as the list of children is hidden in a glass jar. Books by Czerwińska-Rydel and Nowak are probably based on Mieszkowska’s biography as well, as in the illustrations the bottles are shown (one bottle in Czerwińska-Rydel, many bottles in Nowak). Only Ostrowicka’s *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik* published in 2018 seems to take into account a critical work by Bikont.

Hence, it seems that Polish authors do not mention sources they use. For example, Czerwińska-Rydel said in an interview that a lot of the information she used to write her book she had received from Marek Michalak, a former Polish Ombudsman for Children, coordinator of the National Year of Irena Sendler (Berwid 2018). In opposite, American authors often publish a list of sources and quotes (Goldman Rubin 2011: 38–39, Roy 2016: 31, Mazzeo & Farell 2016: 249–257). Also, the Polish edition of a comic book *Irena* was complemented with additional endnotes. Moreover, French authors state that they have found contradicting information about Sendler and they wanted their work to be regarded as a fictional story which may push the implied reader to look further (Morvan et al. 2017–2018b, vol. 3: 67). This approach seems justified, as “[b]iographies, by their very nature, are a selected retelling and interpretation of events, and children’s biographies in particular have great latitude in choosing which events they portray as typical and important” (Saul 1988: 218). As states Kokkola, author’s task should be to work on the sources and present a story based on historical facts, because any misinformation may lead to a denial of the Holocaust (2003: 2). Obviously Kokkola’s postulate is easily arguable, as history is a narrative created by historians (or—as in this case—by a historical figure herself) as well as it is unclear whether a young reader will “perceive possible worlds as historically authentic” (Nikolajeva 2014: 39). One

²⁰ Additionally Kokkola states: “[s]ince biographers [...] do not have first-hand knowledge of the events, they are supposed to conduct research in the form of interviews or search for information from such sources as official archives, letters, and diaries as well as other publications already available on the subject’s life or era where available” (2003: 88).

²¹ Only Nowak’s book imprint contains information about the substantive consultants: Mirjam Böhm and Anna Dybała-Pacholak from the POLIN Museum of the History of Polish Jews. The former was criticized by Polish Jews Forum when she published an article in “Rzeczpospolita” (13 October 2007), in which she claimed for example that “[m]any Jews still do not want to accept the involvement of Irena Sendler and her colleagues in activities to save children” or “[r]ecently also in Poland one can hear voices of Jews doubting the number of 2,500 rescued children.” This makes Polish Jews Forum members “doubt the reliability of Mirjam Boehm’s information, their sources and deeply doubt the author’s diligence in reaching the truth” (Marcinkowska 2007).

should also remember that authors use *licentia poetica* to deliver their books as readable and plausible as possible. These factors determine that all four children's biographies are only subjective presentations of Sendler's life, though the question considering their educational value remains an important one.

All the books for young readers show Sendler as a strong individual (yet working within a group of people) and their main message is to promote the Righteous Among the Nations as a heroine. As Sharyn Pearce states,

[f]rom the beginning of children's literature onwards, children's novels have [...] been heavily pedagogical and riddled with the moralism and values of their times. Clearly novels can operate as powerful shapers of children's imaginations and can transmit, consciously or otherwise, myth-like messages about national identity. (Pearce 1997: 10, cf. Ulanowicz 2013: 23)

Sendler—or rather the myth of Sendler—is presented as a national treasure, the same way she was “used” by politicians at the beginning of the 21st century. Bikont notes that two facts helped spread Sendler's fame (2017: 366–67): Steven Spielberg's famous film *Schindler's List* (as Sendler saved twice as many people as Schindler did) and Jan Tomasz Gross's *Neighbors*, a historical essay about the mass murder of Jews by Poles in a small Polish village Jedwabne (2000). Gross (who emigrated to the USA in 1969 after strong antisemitic campaign initiated by the communist party leaders ruling Polish People's Republic between 1948 and 1989) quickly became criticized by mostly right-winged commentators and the Polish government was in need of someone who would reverse the negative feelings emerged with Gross's publication, in which he ultimately stated that Poles were actively involved in the Holocaust. As Sendler admitted herself: “[a]fter Gross a hero was needed. [...] I am a national alibi” (Bikont 2017: 367).²² In 2007, she was even nominated by the Polish government for the Nobel Peace Prize and — as she told Michał Głowiński — it was to “vanish the shame of Jedwabne” (qtd. in Bikont 2017: 373).

Both in her first adult biographies as well as in those written for children particular elements of her life are ignored (such as membership in the communist party or her being an atheist) in order to fit into the “myth” of a Catholic Polish woman who actively fought the Nazi regime.²³ Sendler became a symbol

²² The same title was used in a documentary film (Grysiak 2018). As notes Bikont, “[w]hen in 2001 Gross's book appeared in the USA, the Polish Ministry of Foreign Affairs panicked. A frontal attack on the book and the author would surely be counter-productive, so Sendler was sensibly used as an example of another—in the assumption of a more real—Poland of the times of war. The Ministry of Foreign Affairs organized worldwide exhibition devoted to Sendler, financed translations of biographies and their shipment, organized meetings” (2017: 373).

²³ Hamida Bosmajian notes: “[t]o be sure there were victims with such goodness; to be sure there are victims-survivors with such care, but they are not the norm; however, it is as a norm that the reader will perceive them. The humane, if not saintly inmate is a rare as is the Christian rescuer of the Jews – another privileged topic in literature for the young

of all Polish people helping the Jews during the Holocaust and it seems that she accepted her role. As Bikont writes:

I asked Hanna Rechowicz what she thinks about her mother being forgotten and Irena Sendler becoming a great figure. – That's how it is, one person is chosen and the chosen one was Sendler. Irena was very pleased that they made her a legend, so I am happy for her. (2017: 364)²⁴

Sendler could not have predicted that she would be used in a harsh political propaganda as in an artistically well-done short animated film produced by the Institute of National Remembrance, released both in Polish and English to promote Polish history from the beginning of World War II until the end of communist regime in 1989 (IPNtv 2017a, IPNtv 2017b). As one may see, during World War II Poles only saved Jews.²⁵ The short film may present history in a brief, not complex manner, the same approach in children's literature I find disturbing. Other issues, such as antisemitism, making profit on Jews (both by blackmailing and taking their belongings after deportation) or other violent acts are barely present in Polish children's literature. For example, *Kotka Brygidy* (Brygida's Kitten) by Joanna Rudniańska published in 2007 was brutally criticized by Anna Maria Krajewska because of a suggestion that a Polish man hid Jews for financial benefits (Krajewska 2008: 47–48). In the case of Sendler's biographies for children reader can only see Poles in a positive light.²⁶ What is striking,

Sendler till the end of her life did not change her political [leftist – K.R.] views and truly hated the right wing which she associated with antisemitism. The

[...]. Given that kind of focus, the untutored reader may indeed conclude that the camps brought out the best in the victims and that Christians, given their values, were inevitably disposed to rescue the Jews" (2002: 144).

²⁴ As said Bikont in an interview, Sendler "[p]racticd underground conspiracy all the time. Irena Sendler is not an example of the fact that Poles helped Jews. It is an example of the fact that Irena Sendler helped Jews. She always felt that she was doing it against the public" (Grysiak 2018).

²⁵ A difference between Polish and English versions is worth noting. In Polish it is said "Ratujemy Żydów, choć grozi za to śmierć," which literally means "[w]e save the Jews, despite the threat of the death penalty." Official English version is: "[t]here are Poles who save Jews, despite the threat of the death penalty." Political (ab)use of Righteous Among the Nations is a visible trend in contemporary Polish political and historical discourse (Haska 2014: 1067–72, Kowalska-Leder 2014: 1073–82).

²⁶ A Polish scholar in the field of education, Agnieszka Kania, argues: "[e]xperience shows that young people—before learning the cruel truth about the Holocaust, including the attitudes of a part of Polish society—should first encounter such images of countrymen against the tragedy of Jews, which inspires appreciation and pride and contributes to building a national identity based on positive models. The knowledge that during the war there were Poles behaving heroically, allows young people with a smaller shock, and even with appropriate indignation, accept information also about such behavior of countrymen, who deserves the highest condemnation" (2017: 108).

huge paradox is that an atheist and socialist became an idol of the right wing and the Catholic church. (Urbaniak 2017)

I argue that also in the political debate Sendler is used in the didactic context both as a “legend” and as a role model. In the very same context she was presented and promoted during the National Year of Irena Sendler by the main coordinator Marek Michalak, who strongly manifests his commitment to her legacy.

As Robyn McCallum and John Stephens state, ideology – understood as “a system of beliefs which a society shares and uses to make sense of the world” – shapes all aspects of textual discourse and is “immanent in the texts produced by that society” (2011: 360). In the context of the Holocaust in children's literature Kokkola argues that

[w]hen authors choose to address a child readership in a piece of Holocaust literature, they inevitably take on a highly moralistic set of ideologies for shaping their texts. How these ideologies are guided depend, in no small part, on how the authors respond to the multiple pressures brought to bear on their works, specifically which of the strands they value most. (2003: 7, cf. Ulanowicz 2013: 22)

Ideology is clearly seen in the examples of children's literature discussed in this paper. These books mostly lack critical approach towards the “myth” of Sendler, they are based on common knowledge presented for example by Mieszkowska, who only wrote down Sendler's version. As Kokkola observes, “the implication is that whereas autobiography *reflects* the biographical subject's life story, biography *constructs* it” (2003: 89). This remark is very important in the contexts of both political climate in Poland as well as in the didactic aspect of Sendler's biographies for children. All four authors construct or shape her figure, building a statue of the courageous “mother of the children of the Holocaust” not only as a literary figure in their books, but also in the field of common memory of the young generation.

Still, there are many uncomfortable questions one should ask, especially in the period of political tensions in Poland (Kridle 2018: 1–15): Should historical fiction for children be critical? Should we revise biographies of authority figures? Or should they present only one, the most popular version, so that many years later young reader may discover nuances ruling the world? Marian Thérèse Keyes and Áine McGillicuddy stress that children's literature is an effective tool to promote or question particular beliefs and ideas; hence, it has a “powerful potential [...] to shape and influence their readers and subsequently the society in which they live” (2014: 11). Only one example analyzed in this paper seems to present critical approach towards Sendler's biography—in her *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik* Beata Ostrowica presents different versions, “myths” and “legends” and cleverly decides not to input one, final answer. One may hope that in the future Polish Holocaust children's literature authors will critically approach this delicate topic on a bigger scale as implied readers will be a part of national discourse of the historical past just as adults are nowadays.

WORKS CITED

- Bikont, A. 2017. *Sendlerowa: W ukryciu*. Wołowiec: Czarne.
- Bojanowski, M. 2017. Mur cementował niechęć. – *Chidusz*, 10, 8–17.
- Bosmajian, H. 2002. *Sparing the Child: Grief and Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. New York and London: Routledge.
- Chmielewska, I. 2011. *Pamiętnik Blumki*. Poznań: Media Rodzina.
- Cieślińska-Lobkowicz, N. 2017. Muzeum Pomnik Tragedii Drugiej Wojny Światowej. – *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 13, 840–853.
- Kolasińska-Bazan, E. 2018. Czego nie wiemy o Sendlerowej? – <http://roksendlerowej.pl/czego-nie-wiemy-o-irenie-sendlerowej/> (30.10.2018).
- Czerwińska-Rydel, A. 2018a. *Listy w butelce: Opowieść o Irenie Sendlerowej*. Łódź: Literatura.
- Czerwińska-Rydel, A. 2018b. *Lists in a Bottle: A Story about Irena Sendler*. Trans. K. Wasilkowska. Łódź: Literatura.
- Dziewit-Meller, A. 2017. *Damy, dziewczuchy, dziewczyny: historia w spódnicy*. Kraków: Znak.
- Favilli, E. & Cavallo, F. 2007. *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women*. London: Particular Books 2017.
- Gałka-Olejko, O. & Wyrzykowski, J. 2018. *Irena Sendlerowa i łyczeczka życia*. Gdańsk: Muzeum II Wojny Światowej.
- Głowiński, M. 2005. *The Black Seasons*. Trans. M. Shore. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Goldman Rubin, S. 2011. *Irena Sendler and the Children of the Warsaw Ghetto*. New York: Holiday House.
- Grabowski, J. 2014. Przyczynek do biografii Ireny Sendlerowej (z dokumentów warszawskiego Ratusza). – *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 10, 622–625.
- Gross, J. T. 2001. *Neighbors: The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Grubowska, H. 2014. *Ta, która ratowała Żydów: Rzecz o Irenie Sendlerowej*. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny.
- Grysiak, B. 2018. Narodowe alibi. – <https://www.tvn24.pl/czarno-na-bialym,42,m/czarno-na-bialym-narodowe-alibi,813195.html> (30.05.2020).
- Harasimowicz, C. 2018. *Mirabelka*. Warszawa: Zielona Sowa.
- Haska, A. 2014. Sprawiedliwi są wśród nas. – *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 10, 1067–1072.
- IPNtv. 2017a. Niezwyciężeni. – <https://www.youtube.com/watch?v=M7MSG4Q-4as&t> (30.05.2020).
- IPNtv. 2017b. The Unconquered. – <https://www.youtube.com/watch?v=Q88AkN1hNYM&t> (30.05.2020).
- Kania, A. 2017. *Lekcja (nie)obecności: Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Keyes, M. T. & McGillicuddy, Á. 2003. Introduction: Politics and Ideology in Children's Literature. – M. T. Keyes, Á. McGillicuddy, eds., *Politics and Ideology in Children's Literature*. Dublin: Four Courts Press, 9–19.
- Kokkola, L. 2003. *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Kowalska-Leder, J. 2014. Wszecobecność Sprawiedliwych. – *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 10, 1073–1082.

- Krajewska, A.M. 2008. Przestrzeń nadziei: Debiuty po 1990 roku. – D. Świerczyńska-Jelonk, G. Leszczyński, M. Zając, eds., *Po potopie: Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 47–48.
- Kridle, C. 2018. Polityka Historyczna: Debating Holocaust Remembrance in Poland. – *Voces Novae: Chapman University Historical Review*, 10, 1–15.
- Malicki, K. 2012. *Pamięć przeszłości pokolenia transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Malicki, K. & Piróg, K. 2016. *Postawy młodzieży ponadgimnazjalnej wobec przeszłości i historii Polski XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Marcinkowska, H. 2007. Żydowskie słowo skruchy. – <http://www.fzp.net.pl/opinie/zydowskie-slowo-skruchy> (30.10.2018).
- Mayer, J. 2010. *Life in a Jar: The Irena Sendler Project*. Middlebury: Long Trail Press.
- Mazzeo, T. J. & Farrell, M. C. 2016. *Irena's Children: A True Story of Courage: Young Readers Edition*. NY: Margaret K. McElderry Books.
- McCallum, R. & Stephens, J. 2011. Ideology and Children's Books – S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, C. A. Jenkins, eds., *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York and London: Routledge, 359–371.
- Mieszkowska, A. 2004. *Matka dzieci Holocaustu: Historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Muza SA.
- Mieszkowska, A. 2007. *Mother of the Children of the Holocaust: The Story of Irena Sendler*. Trans. K. Kingsford & J. Burakiewicz. Warsaw: MUZA (for Ministry of Foreign Affairs Departament of Promotion).
- Mieszkowska, A. 2009. *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Muza SA.
- Mieszkowska, A. 2011. *Irena Sendler: Mother of the Children of the Holocaust*. Trans. W. Zbirohowski-Koscia. Santa Barbara: Praeger.
- Mieszkowska, A. 2014. *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Mieszkowska, A. 2018. *Historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Morvan, J.-D., Tréfouël, S., Evrard, D., Walter. 2017–18a. *Irena*, vol. 1: *Le ghetto*, vol. 2: *Les justes*, vol. 3: *Varso-Vie*. Grenoble: Glénat.
- Morvan, J.-D., Tréfouël, S., Evrard, D., Walter. 2017–18b. *Irena*, vol. 1: *Getto*, vol. 2: *Sprawiedliwi*, vol. 3: *Warszawa*. Trans. M. Fangrat, Warszawa: Timof Comics.
- Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Nowak, E. 2018. *Kto uratował jedno życie... Historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Egmont.
- Onichimowska, A. 2017. Irena Sendlerowa, czyli wyprawa na dno studni. – *12 wyjątkowych postaci. Polscy autorzy o marzeniach*, Poznań: Publicat, 78–87.
- Ostrowicka, B. 2018. *Irena Sendlerowa: Magiczny koralik*. Warszawa: RM.
- Pearce, S. 1997. Literature, Mythmaking and National Identity: the Case for *Seven Little Australians*. – *Papers: Explorations into Children's Literature*, 7 (3), 10–16.
- Piątkowska, R. 2013. *Wszystkie moje mamy*. Łódź: Literatura.
- Piątkowska, R. 2016. *All of My Mums*. Trans. K. Koźurno, K. Wasilkowska, Łódź: Literatura.
- Berwid, M. J. 2018. Pisać prawdziwie: Rozmowa z Anną Czerwińską-Rydel. – *Magazyn Literacki Książki – dodatek Książki dla dzieci i młodzieży*, 5, 28.
- Roy, J. 2016. *Jars of Hope: How One Woman Helped Save 2,500 Children During the Holocaust*. North Mankato, Minn.: Capstone Press.
- Rybak, K. 2020. Oczami dziecka. – <http://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/index.php/en/project/> (20.05.2020).

- Saul, W. 1988. Living Proof: Children's Biographies of Marie Curie. – B. Bacon, ed., *How Much Truth Do We Tell Children? The Politics of Children's Literature*. Minneapolis: MEP Publications, 217–228.
- Urbaniak, M. 2017. Bikont o Sendlerowej: Ateistka i socjalistka stała się idolką prawicy i Kościoła. – <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,22557413,bikont-o-sendlerowej-to-dzisiaj-najwiekszy-paradoks-ze-ta.html> (30.10.2018).
- Ulanowicz, A. 2013. *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Wądolny-Tatar, K. 2015. (Re)konstrukcja osoby: Chopin Anny Czerwińskiej-Rydel i Korczak Beaty Ostrowskiej. – B. Olszewska, O. Pajączkowski, L. Urbańczyk, eds., „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 359–372.

Studia / Studies

Pamięć i migracje
—
Memory and Migrations

KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR ORCID: 0000-0001-6972-1138
Pedagogical University of Krakow

Migration as an Experience of Speech and Communication in Polish Children's Literature

Abstract: In the twenty-first century, Polish children's literature incorporates the migration discourse. Migration is presented primarily as a current experience of speech and communication, which is a form of updating children's experiences and different situations. In contrast, heterochrony, hybridity of migratory phenomena, as well as the memory of native culture (referring to collective memory) are revealed in the experience of adults and affect the generational dimension of the change of place (by choice or under duress). The article presents selected works for children about migration as (1) a universal problem expressed through selected elements of fairy tales (Jarosław Mikołajewski's *Wędrówka Nabu* [*The Journey of Nabu's*]); (2) the (small) saga of the family (Barbara Gawryluk's *Tu teraz będzie nasz dom* [*Here will be our home now*]); (3) representation of cultural differences (including gender as a cultural construct), which is the basis of the biographical story (Renata Piątkowska's *Która to Malala?* [*Which one is Malala?*]). In each of these works, an important role is played by the literary genre, which specifies the way of presenting the child as a medium of migration.

Keywords: migration as an experience of speech and communication, memory of native culture, literary genre, child as a medium of migration

Writing about migration, Mieke Bal focuses on expressing it through the movement in time, variability of memory and oblivion, movability of the points of view, metaphors concerning different kinds of relocations. She describes migration as an experience of heterochronia in relation to its various manifestations; including rush, waiting, a time of memory, and unpredictable future. Bal underlines the constant multifaceted nature of migrants' situation. (2016: 69). Likewise, one could talk about migration as an experience of space, perceptible through the description of (auto)biographical place (Czermińska, 2012). Chronography/topography of space becomes possible through the narrations that form migration as an experience of speech and communication, in which, due to language barriers, translation is inscribed. Along with it appears the sphere of gains and losses of translation as an act of a cultural (interprofessional, interreligious, intergenerational) (mis)understanding, as there is always left

something which is untranslatable, impossible to verbalize or structure in any other way.

Compositions discussed below are examples of works on aspects of migration, multiculturalism, “attitudes towards national differences, problems with assimilation both from emigrant’s and (un)accepting-him-society’s points of view, discovering one’s origin” (Kostecka 2017: 90). These issues are brought up by Ewa Grętkiewicz, Grzegorz Gortat, Anna Onichimowska, Katarzyna Pranić, Monika Błądek, also Jarosław Mikołajewski, Ewa Gawryluk and Renata Piątkowska in their books for the youngest readers. Taking up the migration issues in contemporary Polish literature for children indicates not only the need to translate (explain) “the other”, but also explain (translate) a complex global phenomenon and cultural, social, national processes to the small recipient.

NON-FAIRY-TALE. GENOLOGY AND LANGUAGE OF AFFECT

Wędrówka Nabu (*The Journey of Nabu*) by Jarosław Mikołajewski is based on the construction of a fairy tale, the pattern of which, however, is constantly modified by the author. The place of action is not specified, and topographic details do not allow thorough geographic identification. Events take place in an undetermined space “everywhere and nowhere;” only a large area of water being flown through by the girl, and (previously) micro-descriptions of the raw material, from which small houses were made (inter alia branches and bark) along with illustrations by Joanna Rusinek depicting meagre human settlements, similar in appearance to African farms reveal the location of the beginning of the action in Africa.

Wandering of the main character, as an existential path, seems to have a fairy-tale origin. However, it is not a typical initiation into the adulthood, but a kind of escape from a dangerous place, a journey (at first with family, then alone) not free from fears, body injuries or life-threatening situations. The accumulation of such events deprives the story of its fairy-tale climate, while fighting against adversity does not lead to the unequivocal conclusion, favourable for the heroine. Relations between the characters and functions of specific individuals, simplified due to the specific recipient of this prose, are a reference to the structure of a fairy tale. This compositional similarity to the fairy-tale story-telling system is also indicated by the repetitions. Consecutive, persistent attempts of Nabu, who wants to reach a safe shelter, result in repetitions of the situations, and similar dialogues between the characters. It follows that Mikołajewski’s story is a narrative of transgressions, crossing of subsequent barriers: geographical (desert and water areas), political (borders of territories, contact with officers), social (indifference of others, divided opinions on accepting the presence of the girl in the country, which is not her homeland) and biological (long stay in the water, drifting in it, pain resistance due to

falls and injuries). The writer does not use names of cities, countries or regions of the world. However, soldiers, policemen and customs officials, representing their appropriate uniformed services, at the same time bring in this statehood.

The house of Nabu, which burns down several times, symbolizes the lingering state of danger in her homeland. A young reader can observe the effort of rebuilding the farm by the girl's family, continued until the moment of leaving the home, queried by the narrator in one sentence: "[t]hey had no place to live, even for a while" (Mikołajewski 2016: n.p.). Such a situation gave birth to the girl's willing to find herself "where houses aren't burning." The aim of the journey, or rather an escape from her parents' will, also remains uncertain. Nevertheless, Nabu "ran away from house, that did not exist," exposing herself to the physical and mental danger, led by her obstinacy, contrariness, possibly naive belief in finding a better place. Undoubtedly, her vitalistic features, determination and courage, adequate for the fairy-tale protagonist, are noticeable.

The heroine begins a lonely confrontation with people she encountered along the/her way and architectural obstacles presence of which may lead the reader to some certain cognitive doubts based also on the visual perception of the world and concerning visible and invisible barriers, occurrence and non-occurrence of barbed wire fences, boats. One of the custom officers says to her: "You see... – said another officer – The boats, that you see, do not exist, but they may immediately occur." The verb "to see" used in the expressions quoted above, appears in two meanings, the first one *de facto* does not affect a visual experience, but rather a reflexion, being an appeal to the consciousness. The second one refers to the visual assessment of the situation. Both meanings of the verb "to see" form a contrast between what seems to be physically accessible, and, although economically, remains inaccessible in a contractual way. The price for a seat in the boat turns out to be too high. At first, the cost is given by the officer without expressing it in a particular currency, later – on the girl's request – converted to the value of breeding animals or properties, at last – the salary for two years of work (cooking, cleaning). These calculations lead to the escalation of the unattainableness. Nabu decides to swim across the sea and later she drifts in it exhausted, feeling cold and fear.

The illustration contributes to the forming of the story as well as the text. It is not only an add-on in the neighbourhood of printed words, though mutual interpenetration of images and letters is also achieved through the size and type of font, text arrangement in image's space, on its background. The author of the sequence of images minimizes the use of colours; monochromic pictures dominate. In addition, the aesthetics of shadow is visible in a soft focus of blurred shapes, the darkness of water spaces, human silhouettes turned back to the viewer. Joanna Rusinek also uses synecdoche as a visual track, as if leading the danger "out of the paper." The artist sketches empty boats symbolizing journey not available for many people and its tragic nature that may be disclosed; closeness of characters' selected body parts – bloodied feet of wandering little

Nabu, turned heads of laughing soldiers and their open mouths. Especially putting characters into pieces attracts attention to a significant part instead of the whole. One of the illustrations shows little Nabu standing in front of the line of soldiers, or actually soldiers' legs, or even shoes, forming a living wall (the exact calculation in this sentence points out the synecdoche mechanism). Looking up, the girl sees the faces of soldiers, situated somewhere "beyond the page." As a result, an illustrative reduction and de-individualization of the characters takes place. Only legs in military boots – tightly joined together – that represent soldiers are visualised. The image implies the superiority of the system over an individual, group (later a crowd) over a unit, settled inhabitants over a newcomer, autochthons over a stranger, adults over a child (difference and disproportion in growth, number, strength), finally – men over the girl.

For the heroine, the dialogue with the officers becomes the source of discomfort and suffering. It runs on without language collisions that are not allowed in Mikołajewski's non-fairy tale but it turns out to be fruitless and does not lead to mutual understanding, because the statements of custom officers, policemen or soldiers legitimize the political decisions, reveal their personal attitude to the arrivals, even if they are children. This is how Nabu talks with the policemen:

- So, which way can I get into the lake? – asked Nabu, swallowing tears.
- There is no such a way – replied the first.
- You can get into the lake only from that side – explained the second.
- And how can I find myself on that side? – asked the girl.
- You can't – declared the first.
- You need to be born there – the second added.
- But I was born here! – a girl who had nothing to wash and wipe her bloodied, aching legs, started to shout. – Here! Here! Here!
- That's not our problem – the policemen shrugged their shoulders, took out butter rolls and started to eat.

The dialogue shows the girl's affective condition, embracing "all unvolitional and unintellectual responds to what is happening in the world: emotions, feelings, affection, mood, desire and passion" (Markowski 2014: 350). In the situation mentioned above Nabu swallows the tears triggered by the previous comments of her interlocutors, repeats phrases, shouts. In the picture illustrating the collision we can "see" the girl in the depths of despair, but not in the water cleaning her body. The image seems to refer to a conceptual metaphor, describing feelings in the aquatic terms of the element of water, liquid substance. As the linguistic cognitivism proves – a feeling, especially a sudden one, is an element, and the human is a container for feelings. Exposing body of the girl hiding face in her hands, behind the colourful tiny pattern imitating the drops of water merging into small waves, allows for suggestive bonding of both perspectives of the conceptual metaphor. The child's gesture and the aquatic environment do not require translation, being in the capacity of non-verbal communication.

The girl awakes from sleep on the other shore of the sea, surrounded by people: "She couldn't understand what were they talking about, but some of them had smiling faces, and others looked like they were about to get angry with her" (Mikołajewski 2016). Nabu's laugh provokes others to similar reactions, though diversified in terms of emotions – it is a laugh at her and with her, the affective language of "for" and "against" her presence on this side of the sea, where she was not actually born. Nabu's being in the space of not-her side of the sea polarizes the world that is presented as if in fairy tale, characters are divided into favourable and unfavourable to the heroine. Their opinions are expressed by their gestures:

Later, people began to have some strange fun in pointing with their fingers, or even hands. Some pointed towards the houses, others towards the sea. [...] it came to her mind that these others wanted to send her back home. That they wanted her to step back into the sea, but this time from their side; to try to call "mom" again with her throat full of water, to let herself being bitten in foot by some jaws, being touched by tentacles, [...] to meet custom officers, policemen, soldiers, to go to sleep in burning house.

The return appears here as a reversal of the order of the child's experiences of a dangerous journey.

The reactions of the assembled people are divided symmetrically. The principle of symmetry also appears in the number of six officers (two soldiers, two policemen, and two custom officers), who at the end of the story approached the crowd surrounding little Nabu. At this point Mikołajewski stops telling his story. His non-fairy tale does not come to a happy end, the child's fate is not determined/remains unknown. The story's potential also contains the girl's existence on this and the opposite side of the sea because it actually becomes possible to repeat the escape, almost like in a "chain" fairy tale, but in a reverse direction and inverted sequence of events. Especially the final statements expose it: "When this particular moment is gone, Nabu will be warming up and resting. Or will be coming in the water again." The story's universe stood/froze in the state of aporia.

In Mikołajewski's text, the language barrier does not exist in its traditional meaning, which also indicates incorporating the story into the fairy-tale sphere, in which understanding does not require knowledge of languages, characters rarely understand animal languages, and the traditional element of impersonation is providing non-human beings and subjects with a gift of the human speech – *koiné* (eds. Kuczyńska-Koschany, Januszkiewicz: 2006), understandable to everyone.

The persistent silence of the crowd, expressing their opinion through the mimicry and gestures, which are a part of the non-verbal communication system, can be described in terms of tiredness of others' tragedy, even tiredness of democracy.

The reflections of a sociologist and philosopher Zygmunt Bauman should be mentioned in this connection:

Drowned children, hastily erected walls, barbed-wire fences, overcrowded concentration camps and governments vying with each other to add the insult of treating the migrants as hot potatoes to the injuries of exile, narrow escape and the nerve-racking perils of the voyage to safety – all such moral outrages are ever less news and ever more seldom ‘in the news.’ (2016: 8)

Choosing a child as a medium of migration seems to be justified in the narrative intended for the youngest, but also matters in the communication with an adult intermediary of the reading, indicating the need of empathy, acceptance, tolerance and moral responsibility on both levels of communication, which happens, in some measure, “beyond the transposition.”

IN THE COMPLEX (LINGUISTIC) CONSTELLATION OF THE FAMILY

Media migration management affects perception of newcomers and those who (do not) accept them. Various semantic tropes contribute to the modelling of the image of reality, inter alia: irony, mentioned synecdoche, hyperbole (for example: all immigrants are terrorists) or metaphor. Many migration narratives are based on the metaphor of the home, the effects of the establishment or non-establishment.

Similar tactics is also used by Barbara Gawryluk – a journalist from Cracow, the author of the story *Tu teraz będzie nasz dom* (*Here now will be our home*). For size reasons and due to the size of the text and the narrative concentrated on/around the fate of one family the form of the text is closer to the tale than to the story. Therefore, this writing is in a “between” form, not explicitly indicating its genre peculiarities, which is not surprising in the time of genomic crisis or domination of hybrid, “disturbed” genres (Geertz 1990: 113–130). The work for children, thanks to the cooperation of several authors – at least the author of the text and the illustrator – is predominantly perceived and described as a product, a book.

Gawryluk’s tale was published within a series prepared by one of the publishing houses from Łódź *Wojny dorosłych – historie dzieci* (*Adults’ wars – children’s stories*), incorporating also post-memorial narratives concerning children’s experiences from the Second World War period, written on the basis of the author’s own experience and subjected to the fictionalization (Joanna Papuzińska, Irena Landau) or fictionalized reports received from informers, who were children in the 1930s and 1940s (Renata Piątkowska writing about the fate of the children saved by Irena Sendlerowa in the novel *Wszystkie moje mamy* (*All my mums*), Dorota Combrzyńska-Nogala describing the children from the Łódź ghetto in *Bezenność Jutki* (*Jutka’s insomnia*), and also the novels

by Paweł Beręsewicz, Michał Rusinek, Andrzej Grabowski). The author who writes about the practices of post-memory in contemporary Polish literature for the youngest in an interesting way is Małgorzata Wójcik-Dudek (2016). The researcher refers to the post-memorial management of the space and novels from the twenty-first century: treating of the Second World War, she analyses from the perspective of micronarrative.

The title of the series suggests a strong dependency of the children's fates on "adult-like" organization of the world, their co-feeling, co-suffering, sense of danger, fear and death, as if directed against the childhood, deeply violating it. The series was graphically developed by the professionals specialising in illustration for the youngest. The artists skillfully used difficult visual measures of message transferring. The issues involved in books' content referring to the military conflicts and their consequences, as well as the graphic design, show the interpenetration of history and modernity and inscribe the children's microcosm in the macrocosm of the adult world.

The narrator of Gawryluk's book is a nine-year-old boy, exposing in his reflections the family perspective of the emigration. The Baranowski family decides to leave Donetsk soon after the Russian troops enter the city. However, the parents with three children leave for Poland but the older generation remains in the occupied city. To a certain extent, the separation is influenced by the complicated nationalistic constellation of the family and historical circumstances. From the perspective of our generation, remembering Ukraine as one of the republics of the Soviet Union, Donetsk's re-emergence in the Russian influence zone or even within the borders of Russia seems to be just another political turning point in the history of their lives. Gawryluk explains the grandfather's and grandmother's decision by evoking the proverb: "It's impossible to transplant the old trees," suggesting that in the social microcosm of the family, national differences do not matter, because the relation is based on love, respect and understanding. And their language, the language of the family closeness and affection, does not require translation – neither for explaining nor transcribing code to code. The mother of three children says to her offspring: "Daddy finds himself to be a Pole, I'm a Ukrainian. And grandparents don't mind Russia being here. And they believe that good times will come back" (2016: 11). However, in this case "good times" have undefined or at least relative character. The father tries to explain the purposes of the invader's manoeuvres to the older son:

They want to attach our region and our city to Russia, just as they have done with Crimea. But here is Ukraine, despite of the fact that besides Ukrainians like your mom and grandma, also Poles like me or Russians like your grandpa live here. We would like to continue living here, but there's not going to be peace or stillness here soon. (13)

Family's war odyssey leads from Donetsk through the refugee centre in Masurian village Rybaki to a small town in Lesser Poland, which the parents,

who studied in Cracow, welcome. The route of the Baranowski family's journey and the place of their stay designate the fictional map of incidents (the book's end paper contains a simplified map of the eastern part of Europe that shows this route). The story has a bracing composition just because of the place, which is a Polish school in a small town, in which the Ukrainian boys are going to study. The school portrays a social space as a field for a specific game, at first polarizing students by the line: friend – alien; the locals – the arrivals; domesticated – not domesticated; better – worse; those who tease – those who are teased; but later – alleviating the conflicts. Relations are modelled not only by a status of immigrant or non-immigrant, but also by the language as the source of the (mis)understanding. The final events leave the reader with a hope for the children's understanding and acceptance of the immigrants, paradoxically also because the Ukrainian boy no longer accepts harassing him by some colleagues, a verbal violence. He decides to say: "I'm not Russian. If so, then Ukrainian. But your little brain does not seem to be able to tell the difference? Can you understand what am I talking about?" (44). And continues:

If you understand, it means that my Polish isn't so helpless. So keep listening. Not so long ago I saw tanks, rockets and soldiers with guns. We ran away at night between the burning houses. In those days, I was afraid. That is why I'm completely not afraid of you. I'm afraid of war, shots and explosions. You are not threatening, but just stupid. (44)

The oldest of the siblings summons up courage and stands against molestation after a special intervention in his younger brother's class. The situation of the younger of the boys results from the silence as a refusal of communication and increasing isolation of the child:

I went out of Mikołaj's classroom. It became clear to me, how difficult was life of my younger brother. He knew, that kids wouldn't understand him, he couldn't explain them why, so he decided not to say anything. He remained silent for many days and everyone got used to it. (43)

The linguistic and nationalistic differences become the social barriers, temporarily but effectively blocking boys' contact with the environment. In general, both of them at first choose silence, bearing humiliation they were experiencing from their peers. A restored voice allows them for a gradual return to the psychophysical well-being, especially since the Polish language acquisition was not difficult to them due to the Polish origins of their family. Acclimatization and acculturation through language learning proceeds in the fastest way for the youngest of siblings, because the combination of learning the Polish language with memorizing rhymed poems is typical for kindergarten. It is supported by a practical use of the various expressions in games imitating situations of the everyday communication. For example, in the described game Jan Brzechwa's poem *Na straganie* (*At the vegetable stall*) is being used, and

children made and tasted a vegetable salad. The state of war is built first in children's experience of the words that reach their ears from the evening conversations of the adults. Lexemes like "war," "work," "home," "children," "poverty," "money," "safety," "evacuation" repeated in various semantic systems produce the significative field of military conflict. For the recipient of the novel, it is also produced by the "text of the book's cover" (Stępień 2002), which contains several visual backgrounds. It can be assumed that the illustration placed there is also a "story within a story." At its central point is a television set, showing the moment of a rocket attack on a multi-storey residential building, and at the same moment, as if it were real, it is visible outside the apartment window. Therefore, war ceases to be a spectacle going on somewhere far away – it goes on around, enters the home, and destroys them. The image on the monitor is a duplication of what is happening outside the window, and vice versa. Both scenes of the tragic "show" have several spectators – father of the family watching television anxiously, son looking at both shots from behind the open door and a potential viewer of the whole, which can be any reader of the book.

Relocation of the family causes loosening of relations with the world of things, their loss or partial recovery. Migration changes the way of valuation of the objects, from now on they are selected for their immediate suitability or weight. Some of them gain status of the family keepsakes worth passing on from generation to generation. The young Ukrainian emigrants from Gawryluk's novel left their favourite toys in Donetsk. The younger boy wonders who uses his bike now. He deceives himself that all the objects are waiting for their loved ones, assigning them the human experience of time. Orderly world of things is synonymous with the stability of life. Whereas, the description of the things that "jumped out of cosy niches" (Jarzębski, 2002: 100) in the novel signals the journey, danger, war. The objects speak then instead of the characters or apart besides them. Striving for a new home and new things is connected with the establishment of a new centre of life, it is confirmed by the parent's repeated announcement: "Now here is our home", which includes the experience of time and space as well as family community.

In the afterword, Barbara Gawryluk, whose book is based on the fate of one Ukrainian family, informs about the changes she made in the characters' figure in order not to reveal the identity of the real people. However, she confirms that the family settled in Lesser Poland thanks to the help of the foundation led by an actress Anna Dymna.

BIOGRAPHY AND LANGUAGE OF CULTURE

Renata Piątkowska in her novel *Która to Malala?* (*Which one is Malala?*) has decided to expose the biography of a famous Pakistani woman without hiding her personality. The history of Malala Yousafzai's hitherto life has been pre-

sented with the compatibility of people's identity, places and time of events. Malala's embodiment from the novel, before being sent to England – like the real Malala – was born in 1997 and lived in Mingora, a town in the Swat Valley. In both the plot of the novel and reality we are dealing with a public person (already for a few years), recognizable and presented in the media “for the show”, but also in some measure protected by this publicity, laureate of many awards (including Nobel Peace Prize, granted in 2014).

The gunshot fired by a Taliban soldier into a school bus stopped by him massacred Malala's face, because she dared to oppose against a ban on girls' education by writing firm words on her blog. Piątkowska's novel *Która to Malala?* (*Which one is Malala?*) begins with this accident, which is considered as the culmination: “Gunshots were fired on Tuesday, October 9th, 2012” (2015: 5). Both the initial sentence and some of the features of the writer's narrative indicate certain affinity of the novel with the psychological prose and detective styling. The impression that it is real is intensified by a biographical note that closes the book. It informs that not all of the terrorists guilty of the attack on the girl have been found yet; and also tells about the acquittal of most of those who appeared before the court. Piątkowska makes the translation of another culture from the European and Polish perspective (especially in the language of narration). However, this is not a translation in the sense of justification for the acts of barbarity made on young women, but rather an attempt to identify different environment, different conditions in which a cultural gender is being formed, with a strong suggestion of change regarding the access of girls to education and way they are being treated by men, also inside the family.

Before the terrorist attack the world of teenagers from Mingora does not seem to differ from the reality of European or American kids of the same age – they listen to Justin Bieber, use Internet, therefore they follow the way of The Outside World, towards the macrocosm. However, their cultural environment is different, for example their microcosm, is characterized by covering the face or girls' inability to leave home accompanied by a man who is not a relative. Cultural differences, the most glaring in the fate of women, are the subject of conversation between Malala and her friend via Skype. The young Pakistan girl, later staying in Birmingham, refers to her own observations:

Young girls work in professions that we didn't even dream about. They work as policewomen, drivers, bosses of the big companies, they design houses or sit in the water pool and train dolphins. Here young people walk holding hands with each other. (Piątkowska 2015: 50)

The girls also talk about their schoolmate, who recently became a mother; one of them says:

if she gives birth to a daughter, there will be no feasts, guests, gifts. Nobody will congratulate her, because there won't be anything worth congratulating. Her family members will feel compassion for her that she has a daughter. (50)

Malala, thrown into the dimension of European civilization, looks from a certain distance at the social relations in her native culture; becomes a credible medium conveying information about the environment from which she originates, because without losing the status of immigrant she gains the emigrant's point of view.

Piątkowska takes care of the intermedial and polyphonic qualities of her prose. Malala's biography is transmitted in various ways, mediated by the literature. The writer "produces" newspaper headlines about Malala textually, fingering Internet users' conversations about her, conducted with the use of a youth slang. Among the talkers, dominates a person with the nickname Tiger XL, the most knowledgeable in the situation of Malala, who knows the content of the web recordings that the girl led with a permission from her father, hiding under the pseudonym Gul Makai (i.e. Bluebottle). This media idea for one of the student living in the Swat Valley to have started to write a blog was supposed to come from one of the reporters working for the BBC. It was a form of intervention in the Taliban-dominated world.

The teenage girl, after the attempt on her life, lives in a centre of media attention. She receives letters from all over the world (even addressed simply: "Malala, Birmingham Hospital"), congratulations and best wishes from politicians and artists (Madonna, Angelina Jolie, Beyoncé). She gives interviews, occurs on the covers of world-famous periodicals, receives numerous awards, speaks at the UN assembly, and documentary films are being produced with her participation. Malala's face is being healed on the eyes of millions of spectators. But unhealed wounds inside of her heart make her talk to her friend: "I love Swat! You'll see, one day I'll return and become Pakistan's Prime Minister!" (Piątkowska 2015: 48) or make declarations of future activity on a wide forum. Mentioned in the novel, the girl's pro-Nobel speech in which she talks about her will of becoming a politician, able to help more people than a doctor, about a profession she had previously thought about, receives a comment from Piątkowska closing the plot of *Która to Malala?*: "When the seventeen-years-old says «I want to become a Prime Minister», we smile with indulgence. But if Malala Yousafzai is the one to say it, we cannot doubt that this will happen" (60). The plural used here by the narrator, emphasizes the strength of the social impact of the Malala's biography, and even wishes this state was lasting. Piątkowska's narrative forms Malala's story in the direction of the characteristic pattern, indicating the consequence and courage in opposing the restrictive cultural practices of limiting women's development. The heroine of the novel, given by the children of former Pakistani Prime Minister Benazir Bhutto their mother's shawl, becomes in some measure determined to play a political role in the future of her country.

The return to health in the English hospital is tantamount to the recovery of the girl's lost voice. However, the orality is preceded here by the literacy

[s]he began to communicate with the doctors. At first with the help of a pencil and paper. She was writing vaguely, confusing English words, but it used to get better every day. Finally, she got rid of tracheal tube and regained her voice. (35)

As the matter of fact, the whole story can be read in the context of the voice metaphor (regaining the voice or coming to the voice). It is determined by a specified biography (and at the same time biography of the cultural gender), on the basis of which *Która to Malala?* was written. The silence as a retreat from the communication concerns Malala's mother, who does not speak English, which intensifies her loneliness and longing for Mingora. The lack of voice matters also in the tragic moment of the attempt. To the title question „Which one is Malala?” asked by Taliban, terrified girls react only by looking at the girl, about whom the terrorist asks. In this way – momentarily silent and only looking – they unknowingly point out the future victim. In the fictional construction of the novel's main character this accident turns out to be deleted from the girl's memory on the basis of amnesia. The development of the plot is also the replication of the stated question, but in a different meaning – the story provides a multifaceted response and encourages the adults to follow the story of the woman already adult today.

Voice allows broadcasting what is mediocre, closed inside – the first strong child's voice was Malala's blog, broadcast from the very centre of the threat. For the girl, the time of convalescence became a seeking of communication between the inner and outer world. The narrator, as if instead of the heroine, verbalizes her dreams including them into the mental narrative of the feverish little Pakistani girl. Within the borders of dream, sickness and raving, there are images of girls' games and grandmother's tales, which is an opportunity to enrich the story with an oral transmission of the older generation culture or description of Pakistani cuisine. Paradoxically, the girl's tragedy strengthens her voice, the range of which changes from local to global.

The structure of Renata Piątkowska's narrative reveals all the basic intertextual relations distinguished formerly by Ryszard Nycz (1995): text – text, text – genre, text – reality, that decide on the mediation of a literary work. Even in the case of referring to these obvious relations, attention must be paid to a textual pattern, which for the Piątkowska's novel, was the book of Christina Lamb – *To ja, Malala (It's me, Malala)*. Furthermore, it is necessary to emphasize the presence of various forms of communication mentioned in the novel (inter alia: blog, Internet forum, paper correspondence, telephone or Skype conversation, excerpts from the press, interview, speech). The fact that the novel by Piątkowska is based on the life of Malala Yousafzai should also be kept in mind.

The image of a young Pakistani is connected communicatively with the protest she made thanks to becoming a media icon. It is difficult to decide whether the axiology of the biographical balance of the individual – such a concept is used by Stefan Chwin who is considering the Central European deportations

(Chwin 2016: 11–41) – will help to change the fate of others (for example girls and women in Pakistan). The recognizing in Malala's fate not only the girl's micro-history, but also the child's macro-history of claiming one's rights increases the chances for this kind of shift. Piątkowska delivers this idea referring to Malala's speech in the United Nations' assembly. The author exceeds the girlish prospect by putting in Malala's mouth these words: "I remember a boy from my school, who, asked «Why the Taliban are so afraid of the education?», showed a book, which he was holding in his hand, and replied: «Taliban does not know what is written there»" (Piątkowska 2015: 55). This scene broadens the cultural borders that could have only been connected with one gender. The book remains an eloquent carrier of meanings – revealed for some (a studying child) and hidden for others (an adult Taliban).

The poetics of migration always concerns the experience of borders (eds. Czapliński, Makarska, Tomczok, 2013) – spoken and unspoken. Translation is the further work on the spoken borders, translating the worlds preceded by reading and understanding of both spheres that would interact with each other. It may effect in levelling of political-economic, socio-generational, linguistic and cultural differences. Translation is a form of dialogue, which is necessary in the difficult times of migration problems. As Zygmunt Bauman puts it:

Humanity is in crisis – and there is no exit from that crisis other than solidarity of humans. The first obstacle on the road to the exit from mutual alienation is the refusal of dialogue: the silence born of – while simultaneously bolstering – self-alienation, aloofness, inattention, disregard and, all in all, indifference. Instead of being seen as the dyad of love and hate, the dialectic of border drawing needs to be thought, therefore, in terms of the triad of love, hate and indifference or neglect. (26)

One of the ways to sensitize the next generations for the need of dialogue is to write books about it for the youngest, which performs propaedeutic functions towards the desired social attitudes (acceptance, tolerance, coexistence).

WORKS CITED

- Bal, M. 2016. Migracja: estetyki migracyjne na rzecz nowych sposobów widzenia. Trans. A. Kowalcze-Pawlik – R. Sendyka, T. Sapota, R. Nycz, eds., *Migracyjna pamięć, wspólnota, tożsamość*. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 53–91.
- Bauman, Z. 2016. *Strangers at our Door*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Chwin, S. 2016. Wielkie deportacje środkowoeuropejskie z lat 1939–1950 w perspektywie aksjologicznej. Wyzwanie literatury – *Teksty Drugie*, 3, 11–41.
- Czermińska, M. 2012. Kategoria miejsca autobiograficznego w literaturze doby migracji. – H. Gosk, ed., *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 41–56.
- Gawryluk, B. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*. ilustr. M. Szymanowicz. Łódź: Wydawnictwo Literatura.

- Geertz, C. 1990. O gatunkach zmańconych – *Teksty Drugie*, 2, 113–130.
- Kuczyńska-Koschany K., M. Januszkiewicz (eds.). 2006. *Hermeneutyka i literatura – ku nowej koiné*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne.”
- Jarzębski, J. 2002. Pamięć rzeczy: paradoksy enumeracji – H. Gosk, ed., *Codzienne, przedmiotowe, cielesne. Języki nowej wrażliwości w literaturze polskiej XX wieku*. Izabelin: Świat Literacki, 87–100.
- Kołodziejczyk, E. 2010. Poeta na „tacierzyńskim”. Obrazy ojcostwa w poezji Jarosława Miłkołajewskiego i prozie Jacka Podsiadły – Z. Andres, J. Pasterski, eds., *Inna Literatura? Dwudziestolecie 1989–2009*, tom II. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 182–203.
- Kostecka, W. 2017. Życie w nowym świecie [recenzja]. – *Nowe Książki*, 2, 90–91.
- Markowski, M.P. 2014. Emocje. Hasło encyklopedyczne w trzech częściach i dwudziestu trzech rozdziałach (nie licząc motta) – Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, eds., *Pamięć i afekty*. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 345–366.
- Mikołajewski, J. 2016. *Wędrówka Nabu*. illust. J. Rusinek. Kraków–Budapeszt: Wydawnictwo Austeria
- Nycz, R. 1995. Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy – R. Nycz. *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, wyd. II. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 59–82.
- Piątkowska, R. 2015. *Która to Malala?*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Czapliński, P., R. Makarska, M. Tomczok (eds.). 2013. *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stępień, T. 2002. Tekst okładki – I. Opacki, B. Mazurkowska, eds., *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane profesor Renardzie Ocieczek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 502–510.
- Wądolny-Tatar, K. 2016. Synekdocha jako trop wizualny w książkowych ilustracjach dla dzieci (na przykładzie wybranych narracji słowa i obrazu o drugiej wojnie światowej) – A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, eds., *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 164–176.
- Wójcik-Dudek M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK ORCID: 0000-0001-9032-8875
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pamięć domu. Polska literatura dla dzieci o migracjach¹

Abstrakt: Artykuł jest próbą opisu jednego z toposów uchodźczych obecnych w polskiej literaturze dla dzieci. Topos domu oraz jego utraty staje się centralnym tematem opowieści adresowanych do najmłodszych, ponieważ to właśnie symbolika domu, jego przestrzeni, a także dzieciństwa oraz rodziny jest uniwersalna, a dzięki temu czytelna dla każdego bez względu na wiek czy odmienność kulturową. Według badaczki opowieść o utracie domu może nie tylko przybliżyć najmłodszym czytelnikom ważne problemy XXI w. czy zbudzić empatię, ale przede wszystkim stanowić propedeutykę oikologii, czyli troski i odpowiedzialności za miejsce, w którym żyjemy, oraz za człowieka, z którym tę przestrzeń dzielimy.

Słowa kluczowe: uchodźcy, migracje, empatia, oikologia, literatura dla dzieci i młodzieży

Home Memory. Polish Literature for Children about Migrations

Abstract: The article is an attempt to describe one of the refugee topos present in Polish literature for children. The topos of the house and its loss becomes the central theme of stories addressed to the youngest. The symbolism of the house, its space, as well as childhood and family is universal, and thus legible to everyone regardless of age or cultural diversity. According to the researcher, the story of losing home can not only bring the youngest readers important problems of the 21st century or arouse empathy, but above all be a propedeutics of oikology; concern and responsibility for the place where we live and for the man with whom we share this space.

Keywords: refugees, migrations, empathy, oikology, literature for children and youth

Giorgio Agamben w głośnym tekście *My, uchodźcy*, tytułem nawiązującym do artykułu Hanny Arendt opublikowanego w 1943 r., pisze:

Najistotniejszą sprawą jest to, że za każdym razem, gdy uchodźcy przestają stanowić pojedyncze przypadki, a stają się zjawiskiem masowym [...], zarówno

¹ Niektóre tezy oraz fragmenty tekstu zostały włączone do mojego artykułu *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii* (zob. Wójcik-Dudek 2019).

organizacje, jak i konkretne państwa, okazują się – pomimo wzniesłego przywoływania niezbywalnych praw człowieka – zupełnie niezdolne nie tylko do rozwiązania tego problemu, ale nawet do podejścia do niego w adekwatny sposób. Tym samym kwestia ta przechodzi w ręce policji i organizacji humanitarnych. Przyczyny tej impotencji leżą nie tylko w egoizmie i ślepotie biurokracyjnej maszyny, ale również w samych podstawowych pojęciach, które regulują wpisywanie tego, co przyrodzone, w porządek prawny państwa narodowego. Piąty rozdział książki Hanny Arendt *Imperializm*, poświęconej kwestii uchodźców, nosi tytuł *Zmierzch państwa narodowego i koniec praw człowieka*. [...] Paradoks polega na tym, że uchodźca – postać, która powinna stanowić wcielenie praw człowieka *par excellence* – zamiast tego stanowi o zasadniczym kryzysie tego pojęcia. „Pojęcie praw człowieka” – pisze Arendt – „opierające się na rzekomym istnieniu istoty ludzkiej jako takiej, poniosło klęskę, gdy tylko jego wyznawcy stanęli po raz pierwszy przed ludźmi, którzy naprawdę stracili wszelkie inne właściwości i pokrewieństwo, poza zwykłym faktem bycia człowiekiem”. W systemie państwa narodowego tak zwane święte i niezbywalne prawa człowieka okazują się być pozbawione ochrony w momencie, gdy niemożliwe staje się określenie ich jako praw obywatela danego państwa (Agamben 2007).

Być może przypomnieniem praw człowieka powinna zająć się literatura. Nie bez kozery Martha C. Nussbaum niebagatelną rolę przywracania światu utraconych proporcji dostrzega w czytaniu, wszak to właśnie utwory literackie pomagają wyrwać się z narcystycznych okowów wyobraźni, łączących ją z tym, co bliskie, zmuszając do tego, by nawykła do obcowania z życiem, które jest dla niej pod pewnymi względami odległe albo trudne. I choć literatura według badaczki nie jest oczywiście jedynym źródłem tego rodzaju edukacji, to z pewnością stanowi znakomity punkt wyjścia do ważnej dyskusji (Nussbaum 2018: 195), gdyż, jak pisze w najnowszej książce *Nowa nietolerancja religijna*, „znaleźliśmy się w sytuacji, która wymaga od nas natychmiastowego przeprowadzenia krytycznego rachunku sumienia po to, aby ujawnić źródło niewygodnych strachów, podejrzeń, gnębiących obecnie społeczeństwa Zachodu” (Nussbaum 2018: 22). Nussbaum przekonuje o potrzebie inspiracji etyką w duchu Sokratesa, przypominającą o trzech podstawowych elementach, o które zresztą badaczka się upomina, nazywając je cnotami. Są nimi: równy szacunek dla wszystkich obywateli, rygorystyczne krytyczne myślenie, które wynajduje i krytykuje sprzeczności, zwłaszcza jeśli polegają one na czynieniu wyjątku dla samego siebie oraz systematyczne ćwiczenie „wewnętrznych oczu”, zdolności do posługiwania się wyobraźnią, co sprawia, że możliwe staje się oglądanie świata z punktu widzenia Innego (Nussbaum 1918: 22–23).

Wydaje się, że ta ostatnia dyspozycja może być efektem spotkania z literaturą rzutującego na kształt reformy edukacji w ogóle, w wyniku której, jak marzyło się Johnowi Millowi, zaczęlibyśmy się troszczyć o dobro oddalonych od siebie ludzi. Oczywiście, przyzwyczailiśmy się do przypisywania lekturze tak ważnej roli w kształtowaniu się wrażliwości, choć wierzymy raczej w jej deklaracyjny charakter niż realną możliwość „przeanielenia” czytelników.

Przyjrzyjmy się jednak, w jaki sposób literatura dla dzieci próbuje sprostać temu etycznemu/edukacyjnemu zadaniu. Przywołam te książki, które *sensu stricto* stanowią opowieści o współczesnych imigrantach i z taką intencją zostały napisane. Należą do nich: *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016), *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2016), *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016), *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata (2017)².

Rok wydania wszystkich, oprócz ostatniej, wskazuje, że są one odpowiedzią na palące pytania współczesności. Fenomenem publikacji jest ich doraźność i, nazwijmy to, interwencyjny charakter. Zapożyczając topikę narracji z reportaży poświęconych uchodźcom, są one przecież nie tylko reakcją na „kryzys uchodźczy” (zdają sobie sprawę z niefortunnności tego terminu, dlatego biorę go w cudzysłów), ale w dosłowny sposób albo „niosą” konkretną pomoc (dochód ze sprzedaży książki Gortata został przekazany Polskiej Akcji Humanitarnej na pomoc Syrii), albo sygnalizują potrzeby imigrantów, oczywiście wyjąwszy tę fundamentalną, czyli gościnności gospodarzy (szczególnie wyraźnie ilustruje to książka *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk; czytelnik dowiadyuje się, że dzięki fundacji Anny Dymnej uchodźcy z Ukrainy otrzymali mieszkanie³).

Na naszych oczach powstaje topika uchodźcza XXI w., uobecniona również w wymienionych książkach, chętnie – choć nie wiem, czy nie bezpodstawnie – zestawiana z topiką Zagłady lub czerpiąca z wielkich kulturowych narracji. Relacje imigrantów, jeszcze zbyt świeże, aby je kodyfikować, są na tyle sugestywne, że z pewnością stworzą, jeśli już tego nie zrobiły, pewnego rodzaju kanon. Należą do niego między innymi porównania przeprawy do lepszego świata do Odysei⁴ czy obrazów znanych z topiki Zagłady. Jarosław Mikołajewski, autor nie tylko *Wędrówki Nabu*, ale również „dorosłej” książki

² Celowo pomijam wątek imigracji ze Wschodu, który pojawia się w *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk (Łódź 2016) oraz *Wysiedlonych* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (Łódź 2018). Wymaga on osobnego rozpoznania, ponieważ wiąże się z nieco inną narracją niż opowieści o imigrantach z Afryki. Przybysze ze Wschodu nie wydają się aż tak obcy, wszak pochodzą z kraju, z którym Polska sąsiaduje, można się z nimi dość łatwo porozumieć oraz należą w zasadzie do tego samego kręgu kulturowego (obyczaje i wiara). Ponadto zestawienie dwu wymienionych książek w interesujący sposób pokazałoby dwie fale migracyjne. *Wysiedleni* wiążą się z powojenną zmianą granic i przesiedleniem polskiej ludności na Ziemię Odzyskane, *Teraz tu jest nasz dom* – opowiada o dzisiejszej nękanej wojną Ukrainie i współczesnych uchodźcach.

³ Zob. czwarta strona okładki (Gawryluk 2016).

⁴ „W czasach, gdy podróżowanie dla wielu jest łatwe i bezpieczne, ich [uchodźców – M.W.-D.] wyprawy przez Saharę, Bałkany czy Morze Śródziemne – pieszko, w drewnianych łodziach rybackich albo na pakach jeepów – są prawie tak spektakularne jak podróże klasycznych bohaterów. Mimo iż staram się nie wprowadzać tu zbyt mocnych porównań, dostrzegam oczywiście paralele. Ci antyczni bohaterowie uchodzili przed konfliktami na Bliskim Wschodzie, żeglując przez Morze Egejskie. Wielu migrantów czyni tak dzisiaj. Współczesne syreny to przemytnicy ze swoimi pustymi obietnicami bezpiecznej drogi; brutalny pogranicznik jest współczesnym Cyklopem” (Kingsley 2017: 17).

o uchodźcach zatytułowanej *Wielki przyptyw*, wspomina o instalacji Mimma Paladino na Lampedusie poświęconej tysiącom uchodźców z Afryki, którzy utonęli w Morzu Śródziemnym. Nie bez przyczyny brama zaprojektowana przez artystę kojarzy się Mikołajewskiemu z inną – tą z napisem *Arbeit macht frei* (Mikołajewski 2015: 38). Na tym oczywiście skojarzenia z Zagładą się nie kończą: pociągi towarowe i jeepy, łodzie czy pontony, obóz koncentracyjny i ten dla uchodźców, góra walizek – góra pomarańczowych kamizelek ratunkowych. Analogie świadczą z jednej strony o poszukiwaniu odpowiedniego języka, z drugiej – o potrzebie wpisania tej najwspółcześniejszej historii w znajome już obrazy. O ile jednak narracje o Zagładzie poddawane są różnorodnym postpamięciowym praktykom, o tyle pamięć jako konstrukt uchodźców XXI w. tworzy się tu i teraz. Czy będzie on na tyle silny i na tyle ważny, by za kilka lat poddać się przekształcającym praktykom pamięci kolejnych pokoleń, czy będzie uznany za przeżycie pokoleniowe młodych dziś ludzi?

Dziś literatura dla dzieci podejmująca problem imigrantów przysposabia sobie obowiązującą topikę uchodźstwa uporządkowaną w szereg obrazów: wojna w krajach afrykańskich, decyzja o porzuceniu domu, przeprawa przez pustynię, o której mówi się, że jest trudniejsza do pokonania od morza, pertraktacje z przemytnikami, pieniądze w zamian za miejsce w łodzi, dramatyczna przeprawa przez morze, dotarcie do stałego lądu, obóz dla uchodźców, ewentualnie lokacja w jednym z krajów europejskich. Mam wrażenie, że funkcja tego rodzaju fabuły jest zbliżona do funkcji utworzonego na Lampedusie muzeum gromadzącego przedmioty pozostawione przez uchodźców lub wyłowione z morza. Mikołajewski w *Wielkim przyptywie* pisze, że według pomysłodawców muzeum miało pokazywać rzeczy takimi, jakie są: „[...] chcielibyśmy, żeby przedmioty nie były tylko czymś emocjonalnym, wzruszającym. Żeby nie było tak, że ktoś się wzruszy i już. Te uratowane rzeczy muszą skłaniać do myślenia. I do zmiany” (Mikołajewski 2015: 60).

Nic chyba bardziej nie skłania do myślenia jak utrata domu, a co za tym idzie, również poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, zakorzenienia, rodziny, bliskości, własności czy w końcu ojczyzny. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie dom, jego utrata, pamięć o nim czy w końcu odnalezienie miejsca, aby zbudować nowy, staje się centrum opowieści o uchodźctwie adresowanych do dzieci. Odwołanie do wspólnego doświadczenia dzieciństwa, jakim jest rodzina i jej metonimia – dom – pozwala na włączenie owego doświadczenia będącego udziałem Innego, doświadczenia mimo wszystko obcego w czasie pokoju, w „moją” przestrzeń. Dopuszczenie do siebie głosu Innego oraz jego doświadczenia utraty zmienia wrażliwość czytelnika, jednocześnie poszerzając jego wyobraźnię – tak ważną dla Nussbaum składową postawy etycznej.

W kontekście utraty tytuł książki Grzegorza Gortata *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* wydaje się paradoksalny i domaga się dopowiedzenia: mimo wszystko. Choć całe miasto opisywane przez Gortata przypomina plac zabaw, ruiny bowiem znakomicie nadają się do zabawy w budowę lub chowanego, to

jednak wydaje się ono sceną, na której odbywa się koszmarny spektakl udający normalne życie. Dawne nawyki sprzed wojny demaskują tragiczne położenie mieszkańców miasta. Gesty i rytuały rozpaczliwie domagają się wypełnienia sugerującego choć namiastkę normalności. I tak matka, chcąc chronić mieszkanie przed przeciągiem, a w zasadzie to, co z rodzinnego lokum pozostało, próbuje zamknąć okno, którego przecież już nie ma; do domu zaprasza się milczącego gościa, który zamiast rozmowy może zaoferować jedynie swą obecność, ojciec trójki dzieci wmawia im, że ciała leżące na ulicy po bombardowaniu to manekiny ze sklepu odzieżowego, a potem pokazuje kopiec z gruzu, który w promieniach zachodzącego słońca wydaje się nierealnie piękny; rodzeństwo, ryzykując życiem, zanoszą na grób swego najmłodszego bratiszka jego ulubioną zabawkę, wierząc, że ten się ucieszy, zaś ich matka zamiast ubrań prasuje żałobne całuny.

Na próżno w tej opowieści szukać znanych uchodźczych toposów. Decyzja ojca Jasminy, odrzucającego propozycję stryja Husajna, aby przedostać się do Europy tak, jak to „robi wielu”, nie pozwala rozwinąć się znanym wątkom. Tym samym pamięć domu nie zasadza się na przywoływaniu obrazów z przeszłości, ale na trudzie przyjmowania tego, co tu i teraz. Dominuje więc relacja, a nie wspomnienie. Ponadto ma ona krótką, fragmentaryczną formę rwanych obrazów, których powaga lub komizm łamią zasadę *decorum*.

Rodzina Jasminy pozostaje w odciętym od świata Aleppo. Czytelnik rozstaje się z bohaterami, kiedy ci, korzystając z zawieszenia broni, spacerują pośród morza ruin. Czują się wolni, ponieważ są u siebie i ze sobą:

Wolni i niewidzialni jak wiatr. W razie niebezpieczeństwa schowamy się w pierwszej lepszej szczelinie, gdzie nikt nas nie wypatrzy. A jeśli zdarzy się najgorsze? Wtedy po prostu rozplyniemy się w powietrzu. Nie wiedzieliśmy, co będzie jutro. Nie potrafiliśmy nawet przewidzieć, co przyniesie najbliższe pięć minut. Ale dwóch rzeczy byliśmy pewni. Gdzieś tam czeka na nas Tarik. A cokolwiek się zdarzy, niebo nad Aleppo zawsze będzie dla nas otwarte (Gortat 2017: 122).

Zakończenie pozostawia niedosyt. Z jednej strony można je czytać jako afirmację bycia razem na przekór Historii, wbrew instynktowi samozachowawczemu. W takim ujęciu dom, rodzina, ojczyzna nawet jeśli w perspektywie historycznej stoją na straconej pozycji, zyskują uniwersalną, jeśli nie metafizyczną wartość. Z drugiej – finał opowieści każe zastanowić się nad rozmiarem i zasadnością okrucieństwa, wobec którego stawia się nie tylko dorosłych, ale również dzieci. Chciałoby się przecież znaleźć jakieś rozwiązanie, choćby na przekór twierdzeniu bohaterów, że są jedynie pionkami w tej grze i świata nie interesuje, co się z nimi stanie. Irytuje jednowymiarowość tej historii, która wydaje się przekonywać, że pomoc humanitarna przeznaczona dla oblężonego miasta trafia w ręce radykałów albo staje się przedmiotem pokątnego handlu, a uchodźcy przybywający do Europy to wysłannicy ludzi pokroju

stryja Husajna, zapuszczającego coraz dłuższą brodę i wrogo nastawionego do podwórkowego nauczyciela dzieci. Buntując się przeciw takiej narracji, jednocześnie trzeba przyznać, że rezygnując z krytycznego oglądu przekazów medialnych czy wypowiedzi polityków, często stajemy się jej zakładnikami. Jest przecież wygodna i minimalizuje ryzyko etycznego zaangażowania, przekonując, że wojna w Syrii to wyłącznie problem tego państwa, a ewentualni uchodźcy to potencjalni fundamentaliści, bo przecież tzw. zwykli ludzie pozostają na miejscu. I tak, książka Gortata to pełna przekory opowieść o tragicznej sytuacji mieszkańców Aleppo, ale również o etycznej odpowiedzialności nas wszystkich – świadków ich dramatu.

W odróżnieniu od Jasminy z *Mojego cudownego dzieciństwa w Aleppo*, Omenka, bohater *Hebanowego serca* Piątkowskiej, przywołuje wspomnienie domu i to w najbardziej transgresywnej sytuacji, jaką można sobie wyobrazić. Wraz z matką i grupą uchodźców przemierza łodzią morze, aby dostać się do Europy. Wspomnienie domu jest słabym, ale jedynym punktem orientacyjnym dziecka zmierzającego ku niewiadomemu. Centrum jego pamięci zajmuje ojciec, który, nie mogąc dostać się na łódź, pozostał w Afryce. Chłopiec trwa w półśnie, a letarg, z którego nie chce się wyrwać, nie tylko pozwala mu przetrwać długie dni na łodzi, ale wciąż przebywać na lądzie – w rodzinnej wiosce:

Chyba zasnął, bo nagle znalazł się w swojej wiosce. Było tak, jakby nigdzie się z niej nie ruszał. Ukrył się w cieniu mangowca, który stał pośrodku wsi. Omenka bardzo lubił to ogromne, szeroko rozgałęzione drzewo, wokół którego na spalonej słońcem, piaszczystej ziemi przycupnęły ulepione z gliny domki. Na ich ścianach widać było niewyraźne ślady palców ludzi, którzy je stawiali. Dom Omenki nosił odciski dłoni jego taty. We śnie usłyszał stukot wiader, szuranie stawianych na piasku baniaków i nawoływania dzieci (Piątkowska 2017: 9).

Przywoływane we wspomnieniu drzewo, dom czy w końcu ojciec to gwarancja bezpiecznego świata, którego na próżno Omenka szuka na łodzi. Drzewo, w którego cieniu słuchał wioskowych opowieści, gliniany dom noszący ślady dłoni ojca czy w końcu sam ojciec należą do przeszłości, której obraz w wyobraźni chłopca uruchamiane są dzięki hebanowej figurce wojownika Ozyriona, wiernego towarzysza morskiej wędrówki. To ona podtrzymuje chłopca na duchu, przypomina o etosie wojownika, którego wartości są dla Omenka szczególnie ważne. Pamięć domu sprowadza się do fragmentów obrazów, głosów, zapachów, dźwięków, przy czym jej sensualny charakter ciąży ku miniaturze. Omenka przyjmuje przecież perspektywę dziecka, którego optyka widzenia, choćby z racji jego wzrostu, każe przyglądać się światu z bliska, a co za tym idzie przyswajać go sobie małąkimi fragmentami. Może właśnie dlatego tak ważne dla chłopca jest wspomnienie dłoni ojca odbitych na ścianach glinianego domu.

Ów ślad prowadzi nas do znanej w starożytności metafory pamięci – odcisku na woskowej tabliczce. Według Platona dzięki śladowi pozostawionemu

na woskowej tabliczce, będącej metaforą ludzkiej duszy, powstaje w niej obraz jakiejś rzeczy, który z kolei sprawia, że owa rzecz staje się na nowo obecna⁵. Ślad dłoni ojca odbija się w pamięci chłopca i daje o sobie znać choćby podczas pobierania odcisków palców przez policję, kiedy w końcu łódź z uchodźcami dobija do brzegu Lampedusy, a potem niemal cudownie się materializuje, kiedy matka opowiada swemu synkowi baśń, zapewniając, że ojciec wkrótce do nich dołączy. Wraz z nowym domem, choć na razie jest to obóz dla uchodźców, zmieniają się sny chłopca. To nie afrykańska wioska zawłaszcza ich przestrzeń, ale nowy, jasny dom, przy którym stoi warsztat. We śnie Omenka jest mechanikiem, potrafiącym naprawić każdy zepsuty silnik tak, aby już żadna ciężarówka nie utknęła w piachach pustyni i żadna z łodzi nie zatonąła. Wymiana pamięci, choć może zaniepokoić dorosłego czytelnika (chłopiec przecież bardzo szybko wyparł wspomnienie afrykańskiego domu), niesie pocieszenie dziecięcemu odbiorcy, przekonuje wszak, że utrata domu, choć bolesna, wcale nie musi traumatyzować.

Pamięć domu wizualizuje się również dzięki ilustracjom wykonywanym przez rozpamiętujące przeszłość dzieci. Ilustracje, ten swoistego rodzaju przekład intersemiotyczny pamięci, tworzy Karim, chłopiec z Syrii, bohater książki Bardijewskiej. Praktyka przywoływania wspomnień prezentowana przez Karima ma charakter terapeutyczny. Tworzone przez niego obrazki opowiadają jego historię, a ich uniwersalny przekaz ma dotrzeć do nowych, polskich kolegów: „[...] do późnej nocy malował swój obrazek. Bo pismo obrazkowe jest najstarsze na świecie. Bo dziś po raz pierwszy pójdzie do nowej szkoły. Bo chce opowiedzieć nowej klasie, skąd i dlaczego przychodzi. Bo...” (Bardijewska 2016: 5). Póki co, „marszandem” dzieł chłopca jest jego kot – Biss, który nie dość, że chroni je przed zniszczeniem, to jeszcze opowiada o ich treści napotkanym zwierzętom. Przeniesienie punktu ciężkości z narracji o trudnej adaptacji chłopca do nowych warunków na opowieść o jego kocie, który, pilnując rysunków, wchodzi w dialog z różnymi postawami wobec obcych – z którymi zapewne spotkał się również Karim – jest interesującym zabiegiem mającym sprawić, że młody czytelnik, nie tracąc wiary w ludzką solidarność, jednocześnie dowiaduje się o istnieniu, delikatnie rzecz ujmując, alternatywnych wobec niej postaw sprowadzonych do opresyjnych haseł: „Zabramiamy ci się z nim bawić” (Bardijewska 2016: 18), „Zmiataj stąd, przybłądo” (Bardijewska 2016: 18), „Trzeba być tutejszym! Fruwaj stąd!” (Bardijewska 2016: 29).

Rysunki chłopca, realizując kluczowe toposy uchodźczych narracji, zmuszają do zadawania pytań, a te z kolei prowadzą do dialogu. Siedem obrazów prowadzi narrację zamykającą się w siedmiu rozdziałach książki. Wydaje się, że liczba ta nie jest przypadkowa. Według *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego, siedem jest symbolem kosmosu, równowagi i spełnienia (Kopaliński 1991: 376). I rzeczywiście tak jest, skoro pierwszy rysunek przedstawiający

⁵ Zob. hasło: ‘śląd’ (Saryusz-Wolska, Traba 2014: 470). Por. Platon (1959).

dom w Damaszku wydaje się jakiś niepełny, wybrakowany. Wywołuje wspomnienie bombardowania, w wyniku którego z dwudziestopiętrowego wieżowca zostały tylko dwie ściany. Pamięć o tym wydarzeniu sprawia, że wszystkie dźwięki, mimo że są wydawane przez samochody czy śmieciarkę, zostają podporządkowane rejestrowi, jakim operuje uchodźcza pamięć. Kot interpretuje zatem uliczny hałas jako odgłosy nalotów i zbliżających się czołgów. Ostatni obrazek wykonany przez Karima przedstawia jednak coś zupełnie innego – sielski krajobraz z domem na pierwszym planie, a także żelazny repertuar polskiej sielanki – bocianie gniazdo, poza tym dziewczynkę z pierwszego piętra, kotkę Psotkę i muchę Kluchę.

Sytuację niemal bezbolesnej wymiany syryjskiego domu na dom polski ratuje ciekawie poprowadzony wątek multikulturowości, który w kontekście wyzwań stawianych przed współczesną edukacją jest nie do przecenienia. Wydawać by się mogło, że *Kot Karima i obrazki* to książka o odnalezieniu domu, tymczasem można ją czytać również jako opowieść o egzystencjalnej bezdomności, a może raczej o językowym fałszowaniu tożsamości. Bohaterowie Bardijewskiej biorą na warsztat język i zaczynają mu się z bliska przyglądać. Okazuje się wnet, że polski chomik Migmig zakupiony w sklepie na rynku, mimo że nazywany jest chomikiem syryjskim, nie wpisuje się w pokretną logikę muchy Kluchy, która robi wiele, aby obniżyć poziom skomplikowania problemu tożsamości: „Skoro Biss jest kotem abisyńskim z Syrii, to ty musisz być chomikiem syryjskim z Abisynii” (Bardijewska 2016: 38), a pewny swej polskości bocian zostaje z tej pewności wytrącony argumentem, że przez pół roku przebywa przecież poza granicami kraju, w okolicach Damaszku właśnie. Odmienność Bissa, kota rasy abisyńskiej też w końcu zostaje zaakceptowana, a nawet staje się przedmiotem pedagogiki międzykulturowej promowanej przez mysz Akysz, obejmującej jego myszęta: „Generalnie kot jest biały, czarny albo bury. Ale konkretnie to jest Biss i dlatego jest niebieski. To się nazywa wyjątek. A teraz powtórzcie!” (Bardijewska 2016: 76).

Problem tożsamości, który nierozzerwalnie wiąże się przecież z motywem domu, porusza Rafał Witek w książce *Chłopiec z Lampedusy*. W jego opowieści Lampedusa uznana w 2013 r. przez Traveller’s Choice Awards za jedną z najpiękniejszych wysp jest turystycznym rajem, choć główni bohaterowie zdają się tego nie dostrzegać.

Na wyspę przywiodło ich pragnienie bezpiecznego domu, choć dla każdej postaci oznacza ono zgoła coś innego. Andżelika jest Polką i na Lampedusie znalazła się dzięki pracującej na wyspie matce, dokładającej wszelkich starań, aby marzenie o wyprowadzce od rodziców oraz budowie własnego domu nabrało realnych kształtów. Emigracja zarobkowa jest stanem zawieszenia, zarówno dla dziewczynki, jak i jej matki. Choć Angelika chodzi do włoskiej szkoły i coraz lepiej porozumiewa się w obcym języku, ma włoskie koleżanki, to tęskni za polskim domem, który mimo że oddalony od morza, wydaje się jej miejscem atrakcyjniejszym od lazurowych plaż Lampedusy. Wpatrując się

godzinami w morze, dostrzega coś, co później okaże się łodzią uchodźców. Dziewczynka spotyka Tandżina, pasażera obserwowanej łodzi, któremu udało się szczęśliwie dopłynąć do brzegu. Choć początkowo Andżelika nie darzy chłopca zaufaniem, to jednak po jakimś czasie zdejmuje z niego odium złodzieja (chłopiec z głodu kradnie jedzenie). Następuje to wówczas, kiedy Tandżin opowiada o swoim domu. Jego opowieść to tak naprawdę rysunek pleniący się postaciami i kolorami, gdyż, jak twierdzi, „Nie umiem rysować. [...] U nas się nie rysuje, tylko opowiada” (Witek 2016: 60). Choć kartka papieru szczelnie zapelniona postaciami, kolorami, pulsująca nieznanym dziewczynce z Europy rytmem zapowiada nowy typ narracji, to Andżelika ją rozumie. Opowieść jest zrozumiała i przejrzysta dla każdego, dotyczy bowiem czegoś tak uniwersalnego jak dom. Według Tandżina jego domem jest po prostu Afryka, a konkretnie – gliniany dom: „Wszyscy pomagali w budowie. Cała wioska. Ale przyszli żołnierze i musieliśmy uciekać. Mama i tata sprzedali zwierzęta, przedmioty. Szliśmy przez pustynię. Potem przemytnicy powiedzieli, że mają łódź. Zapłaciliśmy, aby zawieźli nas w bezpiecznie miejsce. Za morze. Tutaj!” (Witek 2016: 53). Porzucenie domu wznoszonego i konstytuowanego przez wspólnotę rozpoczyna niebezpieczną podróż, która zakończy się jednak szczęśliwie – odnalezieniem przez chłopca swoich rodziców. Restytucja tradycyjnego porządku, którego symbolicznym zwieńczeniem jest połączenie z rodziną, możliwe dzięki pomocy innych ludzi, oraz odzyskanie domu rekompensują jego początkową utratę i rozłąkę z najbliższymi.

Andżelika nie tylko rozumie „ikoniczny” przekaz chłopca, ale również czuje się zawstydzona swym nieskomplikowanym i bezpiecznym życiem. Może właśnie dlatego tak zaciekle broni chłopca przez karabinierami, którzy widzą w nim jedynie nielegalnego imigranta: „To nie jest żaden nielegalny imigrant! To mój kolega. I wszystko ma legalne! Niby co w nim jest nielegalnego? Ręce są nielegalne? Nogi? A może kręcone włosy są nielegalne?” (Witek 2016: 56). Nielegalność staje się stygmatem tego, co zagraża *status quo*. Agamben pisze:

Jeśli uchodźca stanowi tak niepokojący element w systemie państwa narodowego, dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że poprzez przełamywanie tożsamości człowieka i obywatela, narodzenia i narodowości, uchodźca wpędza w stan kryzysu pierwotną fikcję suwerenności. Oczywiście jednostkowe wyjątki od tej reguły zawsze istniały; nowością naszej ery, stwarzającą zagrożenie dla samych fundamentów państwa narodowego, jest to, że coraz większa część ludzkości nie może być w jego ramach reprezentowana. Z tego względu [...] uchodźca doprowadza do wykołajenia starej trójcy państwo/naród/terytorium (2007).

Protest Andżeliki wobec kategorii nielegalności Innego jest po prostu obroną ludzkiej wspólnoty. Jak pisze Tadeusz Sławek w książce zatytułowanej *nomen omen: U-chodzić*, „Ten, kto u-chodzi, niesie więc nowinę” (Sławek 2015: 171). Peryferie, z których przybywa, są na początku niezauważalne

i niesłyszalne, co zdaje się skazywać je na klęskę w nadmiernie hałaśliwej rzeczywistości, ale to dzięki niemu otwiera się możliwość rozumienia świata jako próby (Sławek 2015: 184).

W powyższą formułę wydaje się być wpisana *Wędrowka Nabu* Mikołajewskiego. Jest raczej przypowieścią niż opowieścią, a jej uniwersalny wymiar skutecznie łagodzi uchodźczą topikę, choć nie na tyle, aby stała się nierozpoznawalna. Nabu miała więc kiedyś dom, który spłonął, rodzinę, od której się odłączyła, by znaleźć spokojne miejsce do życia, pokonała pustynię, przepłynęła morze, dotarła do plaży wypełnionej beztrudnymi turystami. I właśnie tutaj, wtedy, gdy wydaje się już bezpieczna, spotyka ją rozczarowanie. Plażowicze, otoczywszy ją i zamknąwszy w ciasnym kręgu, uczestniczą w pewnego rodzaju sądzie nad dzieckiem. Palcem wskazują kierunek dalszej wędrówki Nabu: „Połowa tłumu wskazywała domy, połowa morze. A raczej nie wskazywała, tylko wskazuje. Teraz. Bo to jest właśnie ta chwila. Kiedy minie ta właśnie chwila, Nabu pójdzie się ogrzać i wypocząć. Albo znów wejdzie do wody” (Mikołajewski 2016: [bns]).

Dziewczynka jest nielegalna, bo nie pochodzi stąd. Dziewczynka jest legalna, bo przynależy przecież do ludzkiej wspólnoty. Symetryczna linia podziału na tych, którzy są skłonni przyjąć dziecko, i na tych, którzy każą mu odejść, przywołuje poetykę antycznej tragedii z jej podstawową kategorią – wyborem tragicznym. Oto plaża zmienia się w *agon*, w którym uczestniczy również czytelnik. Nieznośnie długa, a może wieczna, chwila oczekiwania na wyrok, zawieszenie punktu kulminacyjnego, po którego przekroczeniu fabuła powinna nabrać tempa, przypomina odbiorcy o moralnym zobowiązaniu wobec Innego, wobec Drugiego.

Włączenie czytelnika w nierealną, bo literacką sytuację etyczną przypomina mu o sokratejskiej zasadzie dobrego życia jako stałej troski o własne człowieczeństwo. W tym sensie odpowiedź na pytanie, po której stronie w sporze o Nabu się opowiadasz, skłania do namysłu, samokrytycyzmu, ale też zobowiązuje „do pewnego rodzaju cnoty, do dbałości o model życia obywatelskiego” (Nowak-Dziemianowicz 2016: 355). W refleksję nad nim należy włączyć namysł nad miejscem, z którego dobywa się głos domagający się naszej reakcji. Jeśli pochodzi z peryferii, to z pewnością w jego odsłuchu przydadzą się krytyczne myślenie i empatia, zwana przez Nussbaum „uczestniczącą wyobraźnią” (Nussbaum 2018: 192), pozwalające choć na moment porzucić paradygmaty uznane do tej pory za obowiązujące. Znakomitym przygotowaniem do tej trudnej sztuki jest z pewnością spotkanie z literaturą, której bohaterem jest Inny, usytuowany na peryferiach naszego świata. Lektura dokonująca się w duchu ciekawości i przyjaźni może uczynić go bliższym oraz sprawić, że peryferia staną się pełnoprawną przestrzenią dla egzystencjalnych spektakli.

Wydaje się, że przywołane teksty mogą spełniać te kryteria, choćby dlatego, że pamięć domu reprezentowana przez bohaterów-uchodźców każe przemyśleć ideę domu w ogóle, a co za tym idzie – również ideę gościnności.

To zadanie dla czytelników. Jak pisze Sławek, prawdziwe otwarcie uznawane za ideał gościnności musi wiązać się z usunięciem ścian, a nawet podłogi, czyli aktem prze-piwniczenia (Sławek 2006: 130–131). Innymi słowy, ten, który nie-sie w sobie prawdę o u-chodzeniu jako stałej egzystencjalnej dyspozycji, wcale nie musi być uchodźcą. Fakt niebycia uchodźcą nie przeszkadza mu w przekonaniu, że nigdy nie jest „u siebie”, co skutecznie powstrzymuje go przed stygmatyzowaniem kogokolwiek za jego „obcość” (Sławek 2015: 42–43). Pozostaje nam wierzyć, że tej powściągliwości może nauczyć literatura.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. 2007. *My, uchodźcy*. Przeł. K. Gawlicz. – <http://recyklingidei.pl/agamben-my-uchodzcy> (20.05.2018).
- Bardijewska, L. 2016. *Kot Karima i obrazki*. Ilustr. A. Sędziwy. Łódź: Literatura.
- Combrzyńska-Nogala, D. 2018. *Wysiedleni*. Ilustr. M. Kozieł-Nowak. Łódź: Literatura.
- Gawryluk, B. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*. Ilustr. M. Szymanowicz. Łódź: Literatura.
- Gortat, G. 2017. *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*. Ilustr. M. Sztyma. Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Kingsley, P. 2017. *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*. Przeł. A. Paszkowska. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Kopaliński, W. 1991. *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mikołajewski, J. 2015. *Wielki przypływ*. Warszawa: Dowody na istnienie.
- Mikołajewski, J. 2016. *Wędrownka Nabu*. Ilustr. J. Rusinek. Kraków: Austeria.
- Nowak-Dziemianowicz, M. 2016. *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. C. 2018. *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*. Przeł. S. Szymański. Przedm. J. Kuisz. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Piątkowska, R. 2017. *Hebanowe serce*. Ilustr. M. Szymanowicz. Łódź: Literatura.
- Platon, 1959. *Teajtet*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Saryusz-Wolska, M. (red.), Traba, R. (red.) 2014. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Scholar.
- Sławek, T. 2006. Przeciw swojskości. Piwnica i studnia. – Sławek, T. *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sławek, T. 2015. *U-chodzić*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witek, R. 2016. *Chłopiec z Lampedusy*. Ilustr. J. Rusinek, Łódź: Literatura.
- Wójcik-Dudek, M. 2019. *Homo migrans*. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii. – *Postscriptum Polonistyczne*, 2(24), 31–50.

Studia / Studies

Figury pamięci w picturebookach i fotografiach
—
Figures of Memory in Picturebooks and Photographs

HANNA DYMEŁ-TRZEBIATOWSKA ORCID: 0000-0002-7753-5463
Uniwersytet Gdański

Memory Visualized. A Comparative Analysis of Iconotexts in Selected Nordic Picturebooks

Abstract: Memory is a fundamental human capacity that affects human life, and it is therefore not surprising that its employment as a literary motif in children's books is prevalent and takes different forms. Moreover, it is strictly linked to human emotions, which today is a subject of debate within philosophy of memory. In my paper, I focus on memory and memories in a few selected Nordic picturebooks: from Sweden: *Jag såg, jag ser* (*I saw, I see*, 1997) by Håkan Jaensson and Gunna Grähs, and *Alfons och soldatpappan* (*Alfie Atkins and the Soldier Father*, 2006) by Gunilla Bergström; from Denmark *Så blev Farfar et Spøgelse* (*Then Grandfather Became a Ghost*, 2004) by Kim Fupz Aakeson and Eva Eriksson; from Norway *Tror du pappa gråter?* (*Do You Think that Dad is Crying?*, 2008) by Hilde Kommedal and Tone Lileng; and from Finland *Tyttö ja naakkapuu* (*The Girl and the Jackdaw Tree*, 2004) by Ritta Jalonen and Kristina Louhi. The goal of the paper is to reflect upon the character and possible specificity of representation of memory in Scandinavian picturebooks and to explore particular capacities of the picturebook as a medium while discussing memories. Methodologically, the paper is a content analysis employing terminology within picturebook studies and narratology, and references to the philosophy of memory.

Keywords: memory, philosophy, Nordic picturebooks, iconotext

INTRODUCTION

Memory seems to be today not only a more and more popular topic taken up in films and literature within both high and popular culture, but also a subject of profound discussions within academia. Significantly, it has been explored by both psychologists and other scholars, resulting for example in the emergence of the philosophy of memory as a distinct field of research. Its presence as a separate space of academic debates was clinched with *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (Bernecker and Michaelian 2017) showing multiple approaches, for example from a perspective of history, epistemology and metaphysics of memory as well as its moral and social dimensions. The issue is ex-

tremely broad and complex, and even approaching it is beyond the scope of the present paper. Therefore, during the analysis I will merely refer to a few selected works focusing on a correlation between memory, emotions and trauma.

In the paper I want to probe the iconotextual representation of memory and memories in five selected modern picturebooks from Sweden, Denmark, Norway and Finland: *Jag såg, jag ser* (*I saw, I see*, 1997)¹ by Håkan Jaensson and Gunna Grähs, *Alfons och soldatpappan* (*Alfie Atkins and the Soldier Father*, 2006) by Gunilla Bergström, *Så blev Farfar et Spøgelse* (*Then Grandfather Became a Ghost*, 2004) by Kim Fupz Aakeson and Eva Eriksson, *Tror du pappa gråter?* (*Do You Think that Dad is Crying?*, 2008) by Hilde Kommedal and Tone Lileng, and *Tyttö ja naakkapuu* (*The Girl and the Jackdaw Tree*, 2004) by Ritta Jalonen and Kristina Louhi². They belong to quality literature, written and illustrated by prize-winning artists, and have been translated into other languages, which is typical of books that are valuable and representative for the country. My goal is to reflect upon the character and possible specificity of representation of memory in Nordic picturebooks and to explore particular capacities of the picturebook as a medium while discussing memories. In order to achieve this purpose, I pose three questions: 1. What role does memory as a motif play in a given book? 2. How is it represented visually and verbally? 3. What is the relation between words and images? Methodologically, the paper is a content analysis based on the terminology within picturebook studies, narratology and philosophy of memory.

MEMORIES IN EXISTENTIAL DISCOURSE

Initially I want to point out that by *existential* I mean pertaining to human existence or, to be more precise, referring to a sense of life, fundamental life principles and the nature of life, including a reflection on the inevitable passing of life, and not to existentialism as a philosophy. To take up these themes in the picturebook, an increasingly crossover medium aimed both at experienced (adult) and inexperienced (children) readerships, is a real challenge. The Swedish author Håkan Jaensson in cooperation with the well-known Swedish illustrator Gunna Grähs achieved it perfectly in the book *Jag såg, jag ser*, sharing two viewpoints in a complementary interplay of images and short comments beginning with a recurrent phrase, included in the title “I saw, I see.”

The story starts with a recto image of a woman leaning and looking full-faced into a pram while the texts says “I saw my mom.” After turning the page

¹ The books have not been translated into English and the titles in brackets are my proposals of their literal renditions. The quotes in the course of the analysis are also my translations.

² The order in which the books are mentioned reflects the order in which they are discussed in the analysis below.

viewers encounter a picture of a rather gloomy room interior with an old lady sitting lonely on a bed, with the comment "I see my mom." Successive doublespreads of the book follow this pattern, the recto featuring a picture of a selected person or thing seen with the child's eyes, whereas upon turning the page the verso shows a picture referring to the image from the previous page, seen with the adult's eyes. The text consists of the brief information "I saw..." alternating with "I see...." What is of interest here, this original verbal-visual focalization is constructed with a recto iconotext being a memory. It is noteworthy that "an ordinary memory is always a reconstruction, so an emotional memory is always a re-evaluation" (de Sousa 2017: 160). The narrative of memories – both in words and in pictures – is clearly re-evaluated in this book and marked with a discernible nostalgia which seems a preconceived strategy for telling this story. This "manipulation" is understandable in particular as we do not deal with real memories but fictitious ones. The compositional strategy of juxtaposition of two images perceived by the same person at different ages – the memory and the present experience – implies the changes all people and their environment undergo during their lives and is very impressive. It is significant that these two-time perspectives are not presented within the same opening and page turning, necessary to "reveal" the continuation of the part "I saw..." functions here as a symbolic indicator of the passing time. This existential approach is emphasized in openings 5 and 6 when the verbal message "I saw my dad" with a man rushing to work in the first picture is paired with "I see my dad" visualized with merely a few frames of photographs of the man.

The nostalgic effect of the book is lessened by humoristic contributions to the visual representation: for example, the text "I saw food" is illustrated with a big woman's breast and correlated with a plate full of meat, potatoes, vegetables and a beer mug beside, with the comment "I see food," whereas the phrase "I saw a girl" showing a shy little girl wearing a big red ribbon in her blonde hair has been juxtaposed with the words "I see a girl" and the illustration of an obese middle-aged woman in a bikini watering flowers in a garden.

The existential character of the story is enhanced by the penultimate and the last pairs of iconotexts. In the former a picture of a little huffy boy ("I saw myself") is completed with a mirror reflection of a mild, slightly smiling middle-aged man ("I see myself"). In the latter, the last verbal message states that the narrator closes his eyes, represented with a plain dark picture, and his exclamation: "And now I can see you!" in the last opening with a silver foil and a mirror effect which reflects the reader's face. This is a thought-provoking story resting on a relatively simple idea which is innovative due to the idiosyncratic qualities of the iconotext, since only the complementary³ interplay of images and a few commenting words can comprise a long life

³ The text-image relations rest on the taxonomy suggested by Nikolajeva and Scott (2006:12).

and indicate its fluent passing within 32 sides. Its message is clear and bears an unequivocal existential reflection: life passes, we change, the essence of being is relative as our perception undergoes permanent alterations, and this truth is universal for all of us – the related story could equally have been the readers' story.

The verbal text in *Jag såg, jag ser* is presented by the first-person, auto-diegetic narrator, and picturebook scholars agree that this form can disturb children's reception of the story. Nikolajeva and Scott share Nodelman's (1991) reservations that the first-person verbal narration conflicts with the visual one, which rarely reconstructs the same, that is first-person, point of view: "Picturebooks are supposed to be addressed to a young, inexperienced audience, yet they use within the same story two different forms of focalization, which puts very high demands on the reader. While identification with the "I" of the verbal text in itself presents a problem for young children, the contradictory perspective of the visual text is rather confusing." (Nikolajeva and Scott 2005: 125) But here Gunna Grähs reconstructed a consistent first-person viewpoint visually, which is rather rare within picturebooks for children and strengthens the feeling that this is a crossover book.

*Alfons och soldatpappan*⁴ by Gunilla Bergström tells the story of a Swedish six-year-old boy, Alfie in English, who makes friends with an immigrant dark-skinned neighbor, Hamdi. It is featured – like the whole series it is a part of – by a hetero-intradiegetic narrator. The book is written in a typically Swedish spirit of tolerance and equality, which makes it quite didactic reading. The boys are keen on playing football and Hamdi's father becomes their trainer, building a goal for them in the playground. Alfie and Hamdi are also typically fascinated by war games and weapons, and spend a lot of time playing war and fighting for fun. They find it very intriguing that Hamdi's dad used to be a real soldier in his home country, but the man generally refuses to recollect the war time. However, one day he changes his mind and decides to share a single memory with the boys, and to their surprise it turns out to be rather bewildering.

The man recalls an experience when he was hiding in ruins during an aerial bombardment. He happened to lie eye to eye with a little ant, dragging some stuff to build its home. Suddenly the insect stopped, petrified by a deafening bang, but the moment the bombing ceased it took up the burden and continued the job – like "a stubborn guerrilla" (Bergström 2006). The man ends his story with the assertion that he will never forget it. Even though the boys do not understand the message immediately, it will soon turn out what kind of "life wisdom" it expresses. When the newly built goal is devastated, Hamdi's dad takes his tool case and impassively repairs it, commenting "I guess we are not worse than a little ANT?!?" (Bergström 2006)⁵.

⁴ *Alfons och soldatpappan* has not been translated into English but the book is a part of the series whose other volumes have with Alfons' name as Alfie.

⁵ Picturebooks are not paginated.

If we take into consideration that memory works pragmatically and people generally remember things worth remembering, which can be useful in the future (de Sousa 2017: 154), the ant memory gains a particular significance. In the middle of the war chaos the little creature's behavior and persistence in pursuing the goal seems to be the only thing that is sensible and valuable. And the only way forward for us is to follow our natural instincts and not to give up, even if the external circumstances keep discouraging us.

Visually Bergström employs different visual modes of representation in this book: naïve colorful drawings, black "empty" contours and cut-outs. The pale color scheme, with predominant sepia tones, evokes the atmosphere of the "forestless, sandy country" Hamdi and his dad come from. The colors change significantly and become bright only when depicting computer game scenes. The war memory is featured on three successive doublespreads with a similar layout (openings 8–10) where the text is placed predominantly on the verso whereas the picture gradually "grows" within a circular light-green background, converging on the print. The images, in the symmetrical-complementary relation to words, become bigger and bigger with each opening, which within this three-page sequence symbolically indicates explosions of the falling bombs.

MEMORIES IN THE THERAPEUTIC DISCOURSE

Scandinavians often discuss the theme of death both in children's and young adult fiction. The picturebook is also a medium employed to take up this difficult and inevitable topic, whose frequency Boel Westin interprets as an expression of a "phobia of the idyll" (1996: 50).

In the Norwegian *Tror du pappa gråter?* an extra-heterodiegetic narrator recounts the story of five-year-old Olav, whose father, as it is stated already in the first line of the text, is dead. The book is a few-month flashback that features the process of the illness, a malignant eye tumor, its progression and reactions of the family. This is a strong, moving story told in a realistic mode, and its impact is amplified by the fact that it is true. As we read on the back cover, Kommedal lost her husband and decided to share the painful experience she had gone through with her sons in her book debut.

She described her family story employing a third-person narration with little Olav externally focalized. It results in a double effect; on the one hand it tells a convincing child's story, while on the other it protects readers from a too deep immersion and empathy. It should be pointed out that genuine traumatic memory is considered to be non-narrative (de Sousa 2017: 158, van der Kolk & Fisler 1995: 508) and its literary representation is inevitably transformed into a narrative which is conditioned by its preconceived, fictitious character. The encounter with dad's death is featured here in detail, in a calm atmosphere, full of acceptance. The boy touches the body, tickles it

and concludes: "He thought that dad was not as white as mom said. But he was cold. And he did not speak" (Kommedal and Lileng 2008). The picture on the recto expands the verbal information: Olav's face contrasts with the father's pale profile; the boy is smiling and cuddling his father's face. But it is an account of the scene presented by the narrator, not a memory.

As van der Kolk and Fisler put it:

while traumatized individuals may be unable to give a coherent narrative of the incident, there may be no interference with implicit memory: they may 'know' the emotional valence of a stimulus and be aware of associated perceptions, without being able to articulate the reasons for feeling or behaving in a particular way. (1995: 508)

When father passes away Olav is angry and disappointed. He does not cry and his mom's tears irritate him. His moods fluctuate: sometimes he says that dad was nice, whereas sometimes he insists he did not like his father. Then mom tries to remind him of all the wonderful things he did with his dad: how they played, laughed and drove a tractor together. The recto picture recaptures these moments – the memory is exemplified with a framed photograph placed diagonally against the greenish background. It portrays an idyllic scene in nature – the laughing dad lying on a blanket and holding Olav in his arms above him "in the plane position." Memories like this literally embraced in the photo album are supposed to help to work through the problem along with non-material memories, verbalized on the last page: "One thing is sure, we loved dad and he still lives in our hearts" (Kommedal and Lileng 2008). Mom tries to substitute the potentially repressed traumatic memories, which due to an imperfect defense mechanism can surface in different ways (Bornstein 2017: 45). She seems to be in favor of so-called directed, intentional forgetting, which is proved by empirical experiences but depends on many variables and cannot be regarded as a universal remedy for treatment of all traumas (Bornstein 2017: 78). However, persons with predestination to react to positive stimuli benefit from this, and Olav in this story is revealed as one of them. This message is confirmed by a final picture closing the story without any verbal comment: a circular frame includes a piece of the previous illustration with dad and Olav driving a tractor. It is a close-up of their smiling faces, which suggests that this particular positive memory has overcome the other ones and the job of forgetting on purpose has achieved its therapeutic effect.

MEMORIES IN THE AUTO-THERAPEUTIC DISCOURSE

The next two books also take up the theme of death, which a young protagonist is confronted with, but in this category children are left to their own devices. They cannot count on any adult's support but must tackle a traumatic loss

of a beloved member of their family by themselves. The picturebook *Så blev Farfar et Spøgelse* by the Danish author Kim Fupz Aakeson and the Swedish illustrator Eva Eriksson is narrated by a hetero-intradiegetic voice. It starts with a presentation of a few-year-old boy, named Esben, whose Grandfather⁶ unexpectedly died. They had strong emotional ties and Esben cannot accept his sudden death. He does not stop crying, and neither his mom's words that Grandpa is an angel nor his dad's explanation that he has turned to dust bring him any comfort. Fortunately, Grandfather pays the boy a visit at night and the process of working through the problem can start. The man himself is not aware what happened to him, and it is Esben who makes him realize that he is a ghost now.

The story tackles the theme of death in a comical convention and in a very child-friendly manner. In order to convince Grandpa about his new incarnation the boy gives him a book about ghosts where he reads that "people become ghosts when they have not completed something in their lives" (Aakeson and Eriksson 2004). In order to find out what it is, a memory work has to be engaged. In opening eight the old man is looking at photographs on the wall in his home and says: "I can remember many things" (Aakeson and Eriksson 2004). The pictures evoke a series of selected recollections which cover the scope of his life, and, what is remarkable, all of them are positive: a red bike he was given as a boy, the first kiss with Grandma, Esben's dad's birth, the first car. The memories are visualized with four small images in symmetrical-complementary relations to each other on one page (opening 9). This layout diverges from the predominant scheme in the book where a variable amount of text – from one to thirteen lines – is accompanied by one illustration on each page.

Grandpa's memories turn out not to be sufficient to explicate his conversion into a ghost. He returns to meet his grandson during the following nights and finally comes up with the idea that the problem has to do with both of them: "Try to recall" said Grandfather "everything that relates to you and me" (Aakeson and Eriksson 2004). Here the verbal narrative recaptures a long list of Esben's memories exemplifying their bond, which in the light of memory research must comprise the important contents since "There is evidence that unless an experience arouses some sort of effect, it will not be transferred to long-term memory at all" (Goor et al. 1982, qtd in de Sousa 2017: 159). For example, the boy remembers when they were together in an amusement park, how they planted a tree in the garden, built sand castles and went fishing. But the flashbacks also include moments of Grandpa's irritation when Esben kicked a ball into his tulip border, when Grandpa smelled of cigarettes or sang dirty songs about ladies. The dead person is not unnaturally glorified but appears from the child's perspective as a real human being with a number of weaknesses. This kind of account sounds true and persuasive, and enhances its

⁶ The name is spelled with a capital letter, which indicates its function as an anthroponym. The same technique was applied in Grandma's name.

credibility. The position of these recollections in long-term memory indicates their impact on constructing Esben's emotional attitude to his Grandpa, giving readers an insight into their particular relation: It was precisely the man's sense of humor, energy, authenticity and patience that contributed to the special bond whose sudden severing understandably resulted in Esben's feelings of emptiness and despair. What is of interest is the visual reconstruction of the memories. Here again Eva Eriksson employs a different arrangement of images which – as in the case of Grandpa's recollections – are three of four on one page (both on the recto and verso in opening 13). The seven illustrations, in a symmetrical-expanding relation to the verbal message, portray the selected scenes referring both to the joyful moments (for example, building sand castles) and Grandfather's flaws (his smoking).

This memory work – no matter that memory can be fallible – is presented in *Så blev Farfar et Spøgelse* as a powerful therapeutic tool. When Esben finishes listing his memories, Grandpa concludes:

- That's it.
- What do you mean by "it"?
- What you mentioned and did not mention – explained Grandpa, and the smile disappeared from his lips. – I miss... I didn't say good-bye to you, and after all you are my Esben. (Aakeson/Eriksson 2004)

It turns out that the last farewell solves the boy's problem and now – after the "night experiences" with his beloved relative – he can accept his death. The importance of the role that memories are ascribed in this picturebook is noteworthy: they not only let the child work through the grieving process but also – in Grandpa's case – interweave with the existential discourse, making the story multifaceted. In line with the observation that we preserve the most important memories, the elderly man evokes predominantly the moments linked to his family: coming into his older brother's bike, meeting his wife, having the first baby. These visually amplified experiences bear a clear message: the family and unity are the fundamental values in human life.

In *Tyttö ja naakkapuu* by Jalonen and Louhi the verbal narrator is a young nameless girl, telling her story while waiting for her mother, who is buying railway tickets. The child is standing outside the station, and we can follow her flow of thoughts evoked by the tree she is embracing. This is the title jackdaw tree, and the birds are currently flying away from it, which makes the child think about loneliness, returns and longing. This in turn arouses memories which allow us to hear the girl's story. In this picturebook the intrahomodiegetic narrative imitates the child's perception and makes the reading even more moving and affecting.

The jackdaws disappearing in the sky make her recollect her dad, who also disappeared. The man died and she mentions it among numerous observations, for example her wet, cold feet, the falling rain, the rough bark of the

tree, etc. This seemingly slightly chaotic narration seems to imitate a stream of consciousness. We never find out any specific details about her dad's death, its cause or time, as the story is focused just on the feelings and recollections interweaved in a flow of loose associations. The sensitive and empathetic girl sympathizes with the lonely tree and reveals that she recognizes the longing: "I feel it most inside, under my clothes, but I don't know exactly where. Sometimes it hurts in my throat, and even in the ears" (Jalonen/Louhi 2004). The emotion is caused by the missing father whose boat the girl recalls. The mom had to sell it and explained to the daughter that it would become a memory. Now the girl, while observing the birds, confesses:

When mom comes, I'll tell her that our boat is like a jackdaw that has flown away. And she will understand that I know now what memory is. You cannot forget memories, even if you don't think about them. They live in me and wander with me. They never stop. [...] I have many memories. There are pictures of the boat in the album. I will never forget it and nor will mom. (Jalonen/Louhi 2004)

The quote, in a childlike manner, expresses some serious observations within the philosophy of memory. The stance "you cannot forget memories" advocates against intentional forgetting, which has its supporters (Bornstein 2017: 75–79). But the dad's death is not depicted here as a deeply traumatic experience and therefore this approach is automatically understandable in a children's book. The memories featured in *Tyttö ja naakkapuu* appear as both valuable and sometimes tiresome. Their inevitability is emphasized a few pages later when the protagonist reveals that her mom and she are planning to move away and start a new life:

Mom talks about a new start. In my opinion 'a new start' sounds a little strange. I know that a new start will be followed by new memories. A blackboard will become a memory, too. And many, many other things. If I packed my memories into a backpack, it would be very heavy. I'll tell mom that I don't want any new memories for a while. (Jalonen and Louhi 2004)

Tyttö ja naakkapuu is a demanding reading as it uses two incompatible kinds of focalization. As stated above, picturebook scholars agree that auto-diegetic verbal narration juxtaposed with the omniscient visual viewpoint can disturb children's reception of the story (Nodelman 1991, Nikolajeva and Scott 2005). Nevertheless, the writer has decided to tell the story from the first-person perspective while the illustrator has employed a mixed technique, striving partially to preserve the protagonist's focalization – inevitably the external one as the visual text cannot express emotions or thoughts. In fourteen pastel illustrations Kristina Louhi portrayed the girl, automatically changing the perspective into the external omniscient one, and at the same time living up to the common expectation of seeing the protagonist. For example, we can see the girl embracing the title jackdaw tree both in opening 19 and on the front cover.

The remaining eight openings render the world seen through the girl's eyes, depicting the birds and both realistic and imaginary scenes, symmetrical to the verbal narrative: for example, the interior of the empty home when the girl returns from school. This shifting visual focalization is not a unique example among modern picturebooks, and in the light of the above-cited statements it can be interpreted as an inclination of children's literature towards crossover or a symptom of maturation of the genre and its audience, who can handle a more and more complex word-picture interplay.

The visual text of the book includes one memory of the dead father (opening 6) sailing in his boat in the sky. This a hybrid representation of the recollection and the present situation, i.e. observing the flying birds, which results in merging fantasy and reality. The picture is not differentiated in any way from the other ones and indicates children's capacity for daydreaming. The other visual depiction of the dad does not exactly refer to a memory but appears while the girl tells about their physical similarity and how she put their photographs side by side. The illustrations depict it symmetrically, employing the omniscient perspective since we also see the protagonist in profile viewing the photos.

CONCLUSIONS

As de Sousa points out: "Our emotions are composed of memories, and our memories are shaped by past and present emotions. Memory, we might say, would be empty without emotion, and emotion blind without memory" (2017: 163). Memory is a powerful device which in mental terms can either build or destroy – exactly as emotions do – and this assumption is reflected in the discussed corpus. As has been demonstrated, memories and memory perform different roles in it, and these have been roughly categorized into existential, therapeutic and auto-therapeutic. The feelings inscribed into the first group are nostalgia (*Jag såg, ja ser*), and a positive, perhaps lightly stoic acceptance (*Alfons och soldatpappan*). The former picturebook is imbued with reflection on passing of time and life, and consistently employs a first-person verbal and visual focalization which makes it a distinct crossover reading. The latter is explicitly more targeted at children, and its representation of memory – though referring to a single event – is fairly didactic.

Since there is no consensus among researchers with regard to intentional forgetting, it is not surprising that the discussed picturebooks reflect this dichotomy. In opposition to Dante's words that "There is no greater sorrow than to recall our time of joy" (de Sousa 2017: 161) both *Så blev Farfar et Spørgelse* and *Tror du pappa gråter?* are unanimously in favor of the position that substituting traumatic experiences with positive ones is possible and that we do a better job remembering pleasant than unpleasant events. In this way while discussing the most serious and painful moments in a dialogue with children

these books convey an optimistic message stressing the healing potential of memories. On the other hand, *Tyttö ja naakkapuu* emphasizes the inability of escaping from memories, represented metaphorically as a “heavy backpack.” But even though a therapy of intentional forgetting is questioned there, the book does not suggest a disruptive impact of the traumatic experience, which is rather replaced with a nostalgic acceptance. In the course of the analysis there was accentuated a slight difference in presenting the role memories play: in *Så blev Farfar et Spøgelse* and *Tyttö ja naakkapuu* the child goes through the grieving process alone and thus this category was classified as autotherapeutic, whereas in *Tror du pappa gråter?* it is the mother who supports her son with a therapy of forgetting on purpose.

The word-image relation in all the picturebooks is predominantly symmetrical-complementary and expanding, and memories are visually constructed by numerous agents: a juxtaposition of the same view from different time perspectives with a turn of the page (*Jag såg, ja ser*), photographs (*Tror du pappa gråter?*, *Tyttö ja naakkapuu*) and a specific visual composition (*Alfons och soldatpappan*, *Tror du pappa gråter?*, *Så blev Farfar et Spøgelse*). In one case, *Tyttö ja naakkapuu*, the aesthetic of the picture representing the memory does not diverge from the others, implying the stream of consciousness where reality, dreams, emotions and memories converge and mesh.

Although the five selected picturebooks are merely a small sample of the immense modern picture literature in the Nordic countries, they can serve as a representative group. Inarguably, they prove how great the potential of the memory motif is and interweave it into multiple discussions. They do it in a convincing, thorough, emotional and touching manner, addressing both children and adults. Interestingly, this is possible to achieve in such a compact format as a picturebook only due to the pregnant interaction of words and images. A picture is worth a thousand words, but its deliberate and wise interplay with a word is worth much more.

WORKS CITED

- Aakeson, K.F. Eriksson, E. 2004. *Så blev Farfar et Spøgelse*. Gyldendal.
- Bergström, G. 2006. *Alfons och soldatpappan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bernecker, S. Michaelian K., eds. 2017. *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory*. New York, London: Routledge.
- Bornstein, B. 2017. *Popular Myths about Memory: Media Representations versus Scientific Evidence*, Rowman & Littlefield.
- De Sousa, R. 2017. Memory and Emotions. – S. Bernecker, K. Michaelian, eds., *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory*. New York, London: Routledge, 154–167.
- Goor, P., Olivier, A. Quesney, L. F. Andermann, F., Horowitz, S. 1982. The Role of the Limbic System in Experimental Phenomena of Temporal Lobe Epilepsy. – *Annals of Neurology*, 12 (2), 129–44.

- Jaensson, H. Grähs, G. 1997. *Jag såg, jag ser*. Stockholm: Alfabeta.
- Jalonen, R. Louhi, K. 2004. *Tyttö ja naakkapuu*. Helsinki: Tammi.
- Kommedal, H. Lileng, T. 2008. *Tror du pappa gråter?* Oslo: Damm.
- Nikolajeva, M. Scott, C. 2006. *How Picturebooks Work*. New York, London: Routledge.
- Nodelman, P. 1991. The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books – *Children's Literature*, 19, 1–30.
- van der Kolk, B.A. Fisler, R. 1995. Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study – *Journal of Traumatic Stress*, 8 (4), 505–525.
- Westin, Boel. 1996. *Literatura dziecięca w Szwecji*. Sztokholm: Instytut Szwedzki.

JUSTYNA ZAJĄC ORCID: 0000-0002-0265-3123
Uniwersytet Wrocławski

Obraz żydowskiego dziecka oraz pamięć o wojnie w książkach obrazkowych dla młodego odbiorcy

Abstrakt: Książki obrazkowe ukazujące traumatyczne przeżycia żydowskich dzieci wprowadzają młodych czytelników w obszar literatury podejmującej tematy trudne. Prezentują obrazy Zagłady widzianej z perspektywy dziecka. Stają się jedną z form pamięci o drugiej wojnie światowej. Tematem niniejszego artykułu jest obraz żydowskiego dziecka i pamięć o wojnie w najnowszej literaturze dziecięcej o Zagładzie. Poddano w nim analizie wybrane ilustracje, a także najważniejsze środki artystyczne, wpływające na odczytanie i zrozumienie przekazu ikonocznego.

Słowa kluczowe: Zagłada Żydów, książki obrazkowe, narracja werbalno-wizualna, ikonotekst, bohater dziecięcy, pamięć

The Image of a Jewish Child and War Memory Picturebooks for Young Readers

Abstract: Picturebooks illustrating the traumatic war experience of Jewish children introduce young readers into the literature that raises difficult topics. They often present the image of the Holocaust seen from the child's perspective. Such narratives have become one of the forms of commemoration of the Second World War. The subject of this article is the image of a Jewish child and the memory of the war in contemporary children's picturebooks about the Holocaust. The author analyzes selected illustrations and shows the most important means of artistic expression affecting the reception and understanding of the iconic meaning.

Keywords: Holocaust, picturebooks, contemporary literature for children and youth, verbal-visual narrative, iconotext, child character, commemoration

Na współczesnym polskim rynku książek dla dzieci i młodzieży pojawia się coraz więcej utworów poruszających zagadnienia trudne, takie jak: wojna, cierpienie i śmierć (Slany 2018). Stają się one „polem odważnej wypowiedzi artystycznej na ważne współczesne tematy rozrachunkowe” (Cackowska 2011: 328). Niektóre z nich, poświęcone między innymi kwestii Zagłady Żydów, prezentują wzruszające opowieści o losach najmłodszych wyznawców judaizmu,

a dołączone do nich ilustracje upamiętniają twarze dzieci, które doświadczyły tragedii drugiej wojny światowej. Celem niniejszego artykułu jest opisanie obrazu żydowskiego dziecka i pamięci o wojnie we współczesnej literaturze dziecięco-młodzieżowej. Aby go zrealizować, analizie zostaną poddane wybrane ilustracje z książek o Zagładzie, a także najważniejsze środki artystyczne, warunkujące odczytanie i zrozumienie sensu przekazu ikonicznego.

Liczba wydawanych w Polsce książek obrazkowych dedykowanych najmłodszym, traktujących o śmierci i poruszających tematy egzystencjalne, rośnie z roku na rok. Dzieła te, zdaniem Małgorzaty Cackowskiej, „bardzo poważnie traktują dzieci, dostarczając tworzywa do rozumienia zawiłości życia we współczesnym świecie [...], mają swój polityczny i estetyczny potencjał” (2017: 44). Odkrycie wydawanej w Polsce od 2000 r. prozy o tematyce historycznej dla dzieci otwiera przed czytelnikami (nauczycielami, rodzicami i dziećmi) przestrzeń dialogu na temat kontrowersyjnych zagadnień, które do dziś wzbudzają w społeczeństwie liczne spory. Opisana i zilustrowana w niej traumatyczna przeszłość Polaków i Żydów nie pomija doświadczeń dzieci. Zamieszczone w postpamięciowych utworach (Hirsch 1997) rysunki stają się egzemplifikacją tragicznych losów najmłodszych członków narodowości żydowskiej.

Dzieła obrazkowe o Zagładzie, ukazując indywidualne losy dziecięcych bohaterów, przywołują jednostkowe mikro zdarzenia, mikronarracje, mikroopowieści, nie zawsze zwarte, nie zawsze spójne, fragmentaryczne, szkicowe, „rwane”, podzielone na segmenty (Hirsch 2011), mające często charakter palimpsestowy (Genette 1982). Prezentują więc zagadnienia, które są pomijane w tradycyjnej historiografii, bowiem przedstawiają osobiste i subiektywne świadectwa pamięci, skupiają się na prywatnych doświadczeniach z życia codziennego zwykłych ludzi (Domańska 2005). Odwołując się do najnowszych dziejów ludzkości, zawierają refleksje o charakterze historycznym i rozliczeniowym (Chrobak 2019), w których – jak pisze Jerzy Jarniewicz – „spoza głównej opowieści prześwitują opowieści ukryte” (Jarniewicz 1997), odsłaniające wiele znaczeń.

Popularność książek obrazkowych opisujących wydarzenia z przeszłości (przeznaczonych dla dzieci i młodzieży) potwierdza aktualność oraz istotność zagadnień obejmujących przykre przeżycia przedstawicieli narodowości żydowskiej, a także ich relacje z Polakami. Teksty te dostarczają czytelnikom – oprócz pierwszych doświadczeń estetycznych – również wiedzy historycznej. Ich oddziaływanie wykracza poza stwarzanie odbiorcom możliwości doznawania przyjemności w wyniku kontemplowania dzieł sztuki, ponieważ – przemawiając do dzieci słowem i obrazem – przede wszystkim kształtują pamięć oraz świadomość najmłodszych. Poruszane w nich trudne kwestie świadczą o tym, że proces odkłamywania zniekształcanej przez dziesiątki lat historii (Forecki 2010: 13–114) odbywa się także na poziomie literatury dziecięcej uznawanej jeszcze do niedawna za błahą. Wspomniane ikonoteksty podążają za potrzebami współczesności, domagającej się zarysowania młodym pokoleniom, a więc

niepamiętającym bezpośrednio tragicznych wydarzeń wojennych, kontekstu historycznego związanego z Zagładą. W procesie odbioru tych dzieł ważne miejsce zajmuje interpretacja połączonych z tekstem ilustracji, które dziecko dostrzega na początku, zanim dowie się, o czym opowiada wybrana książka obrazkowa. Zamieszczone w niej utwory rysunkowe niejednokrotnie wprowadzają czytelników w prezentowaną tematykę, a także rozpoczynają opowieść. Dlatego też omówienie grafiki utworów, przedstawiających obrazy wojny i egzystencji Żydów, zasługuje na szczególną uwagę.

Komunikat przekazywany przez książki obrazkowe jest wyrażany zarówno w narracji wizualnej, jak i werbalnej. Warunkiem odczytania i zrozumienia zawartej w nim treści staje się naprzemienna interpretacja ilustracji oraz przekazu słownego, ponieważ – jak napisała Kristin Hallberg – „podczas analizy należy nieustannie uwzględniać obraz i tekst jako interakcję”¹ (2017: 52). Omawiając rysunki zamieszczone w najnowszej prozie wojennej dla dzieci, trzeba rozpatrywać je przede wszystkim w relacji z towarzyszącym im tekstem. Nie oznacza to pomniejszania bądź upraszczania przesłania wynikającego z warstwy plastycznej utworów, jednak rozważenie zależności między dwoma odmiennymi kodami umożliwia poznanie istoty dzieła obrazkowego.

Publikacje, w których komunikaty słowne i ikoniczne przekazują odmienne treści, należą – zdaniem Cackowskiej – do najciekawszych tworzonych współcześnie książek obrazkowych, określanych jako postmodernistyczne. To utwory narracyjne opierające się na połączeniu (na poziomie dwóch kodów: werbalnego i wizualnego) odrębnych informacji. Współlistnienie wymienionych warstw, opowiadających o różniących się od siebie zdarzeniach i bohaterach, warunkuje odczytanie pełnego sensu tychże dzieł. Badaczka, powołując się na stworzony przez Marię Nikolajewą i Carole Scott (2006) schemat wykorzystywany do interpretacji książek obrazkowych, podaje pięć potencjalnych wzajemnych związków występujących pomiędzy obrazem a tekstem: symetrię (dwie narracje – językowa i wizualna – prezentują tę samą historię), komplementarność (obrazy uzupełniają niedopowiedzenia występujące w narracji językowej, a słowa dopowiadają to, co nie zostało wyrażone w narracji wizualnej), rozszerzenie (przekaz ikoniczny wzmacnia słowny, a słowny zależy od tego przedstawionego za pośrednictwem obrazów), kontrapunkcję (dwie narracje przenikają się, dając różne możliwości interpretacyjne) i syllepsę (w obrazach i słowach współlistniają niezależnie dwa lub więcej wątki, które rozchodzą się w różnych kierunkach, i które należy interpretować osobno) (Cackowska 2017: 27–28). Większość z nich można odnaleźć w przeznaczonych dla najmłodszych współczesnych książkach z ilustracjami przedstawiającymi wojenną rzeczywistość.

Artystyczne kreacje obrazów towarzyszące językowym reprezentacjom Zagłady, ukazywanej z punktu widzenia dzieci, kształtują wiedzę i przekonania

¹ Przeł. Hanna Dymel-Trzebiatowska.

najmłodszych czytelników na temat drugiej wojny światowej. Często stają się dla nich pierwszymi wizualizacjami trudnej przeszłości. Unaoczniając niedorośłym odbiorcom codzienne życie żydowskich dzieci, pozwalają im poznać klimat wojennych zdarzeń. Rejestrują w ich pamięci (za pomocą różnych technik plastycznych) obrazy traumatycznych doświadczeń Żydów. Umożliwiają im w ten sposób poznanie minionej rzeczywistości. Stanowią dla młodych adresatów mapę, na której wypunktowano – głównie za pomocą brudnych, monochromatycznych barw – ślady hitlerowskich zbrodni. Oprócz tego prezentują, zazwyczaj w czerni i bieli, zacierające się w pamięci współczesnych pokoleń wspomnienia zamieszkiwanego przez wyznawców judaizmu świata.

Ilustracje odnoszące się do najnowszych dzieł podejmujących problematykę Holokaustu przybliżają najmłodszym odbiorcom trudną tematykę bezpośrednio (odzwierciedlają dokładnie poszczególne fragmenty tekstu) lub pośrednio (zdarzenia zasygnalizowane w warstwie słownej inspirują ilustratorów do stworzenia kompozycji graficznych, które wzbogacają omawiane zagadnienia o nowe znaczenia). Ilustratorzy dostarczają w ten sposób młodym osobom wartościowych obrazów wspomagających przeżywanie historii zawartych w dziełach. Na ogół rzadko spotykane w książkach dla dzieci czarno-białe rysunki mogą przypominać ludzką pamięć – niektóre z nich się rozmywają, jedne można zobaczyć i zinterpretować bez większych przeszkód, inne natomiast zacierają się, tracą wyrazistość, wskazując korelację ze wspomnieniami człowieka. Obrazy te (złożone również z innych elementów niż rysunki, choćby ze starych zdjęć) niosą za sobą ponadczasowość. Mogą nadawać się do zaprezentowania najmłodszym opowieści o przeszłości, która z roku na rok coraz bardziej przebrzmiewa i staje się obojętna lub nieznana dla kolejnych pokoleń Polaków, a także młodych czytelników na całym świecie.

Szata graficzna przeznaczonych dla dzieci książek na temat Holokaustu jest zróżnicowana. Wynika to z zastosowania przez ilustratorów odmiennych technik plastycznych, odpowiadających przede wszystkim podjętej w dziełach tematyce. Nasycenie obrazów jaskrawymi, intensywnym barwami zdarza się rzadko. W opracowaniu plastycznym prozy o tematyce Holokaustu dla najmłodszych dominuje zdyscyplinowana gama kolorów. Artyści najczęściej tworzą czarno-białe ilustracje, które kojarzą się odbiorcom z przeszłością. Rejestr ten, ze względu na konotacje kulturowe (czerń i biel symbolizują kolory żałoby), może pasować do obrazkowych reprezentacji świata podczas Zagłady.

Materiał ilustracyjny zamieszczony w książkach obrazkowych² – do których należy zaliczyć utwory takie jak: *Pamiętnik Blumki* (2011) Iwony Chmielewskiej, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta Warszawskiego* (2014, il. Gabrieli Cichowskiej) Adama Jaromira oraz *Dym* (2008, il. Joanny Concejo) Antóna Fortesa – zaskakuje wielością i różnorodnością

² Jak twierdzi Cackowska, książki obrazkowe to dzieła „złożone z dwu sposobów przedstawiania, dwu reprezentacji – obrazów i słów – stanowiących jeden tekst kulturowy”. Ich najważniejszą cechą jest integralność narracji wizualnej i werbalnej (2017: 11).

rozwiązań graficznych. Ilustracje są najczęściej wplecione w tekst albo uzupełniają jego poszczególne partie. Ich układ decyduje, zdaniem Krzysztofa Racinowskiego i Tadeusza Piszki, o wartości i użyteczności książek dla dzieci. Włączenie obrazów w tekst powoduje, że informacja słowna zostaje wsparta informacją wizualną. Poza tym wzmacnia użytkowość tychże dzieł (1982: 294–295). Ilustratorzy eksponują wojenne obrazy zarówno na kartach tytułowych wybranych publikacji, jak i obok tekstu głównego. Bliskie sąsiedztwo treści wizualnej i językowej wpływa na spójność i czytelność przekazu ikonoczno-werbalnego. W książkach obrazkowych pojawiają się ilustracje całostronicowe. Dominuje zawężona gama kolorów. Artyści zestawiają ze sobą barwy przygaszone, takie jak: sepia, czerń, biel i błękit (wszystkie przeplatane są odcieniami szarości). Przeważają kolory przybrudzone, sugerujące pogarszające się warunki życia dzieci w czasach drugiej wojny światowej. Ilustracje te mają zdolność współtworzenia narracji. Określają nastrój tekstów i zachęcają do refleksji.

Ilustracje obrazujące Zagładę w sposób realistyczny lub symboliczno-metaforyczny poszerzają znaczenie zdarzeń przedstawionych w tekście. Realizują założenia wielu dyscyplin naukowych (m.in. pedagogiki, psychologii, literaturoznawstwa i estetyki), jakimi są kształtowanie charakteru i moralności dzieci oraz przygotowanie ich do uczestnictwa w życiu społecznym przez sztukę (Szuman 1951; Słowska 1977; Mazepa-Domagała 2011). Stają się środkami do wypełnienia ważnych celów wychowawczych. Należy jednak zauważyć, że forma wspomnianych dzieł plastycznych – z pozoru nie zawsze przejrzysta i zrozumiała – może stawiać wyzwanie dziecięcemu odbiorcy. Poza tym treść artystycznych wyobrażeń wojny odbiega od codziennych doświadczeń współczesnych dzieci. Nasuwa się więc refleksja dotycząca tego, czy ilustracje tworzące opowieści o Holokauście razem z tekstem są w stanie oddziaływać na niedorosłych czytelników.

Książki obrazkowe, podejmujące temat Zagłady, przedstawiają najczęściej drugą wojnę światową symbolicznie. Współtworzące je ilustracje skłaniają czytelników do poszukiwania znaczeń zawartych w poszczególnych postaciach, kształtach i kolorach. Skupiają się na ukazaniu – zazwyczaj w sposób metaforyczny – trudów codziennej egzystencji żydowskich dzieci. Prezentują podzielony na kawałki (na przykład na stronę aryjską i dzielnicę żydowską), niebezpieczny świat, w którym tkwią bohaterowie. Stosują zabieg fragmentaryczności (Baszewska 2019: 119) – zamieszczone na nich sylwetki dzieci i dorosłych zostają sportretowane „w częściach”. Odbiorcy mogą dostrzec albo postacie pozbawione głów i tułowia, albo wyciągnięte przed siebie ręce i stopy dzieci, a także ich opiekunów, przekazujące oglądającym ważne informacje o stopniowym wyniszczaniu żydowskiego świata. Figurą tą posługuje się Chmielewska w *Pamiętniku Blumki*, w którym ukazuje (z punktu widzenia żydowskiej dziewczynki) urywki wojennej rzeczywistości. Pojawiające się migawkowo w opowieści ikonoczno-werbalnej fragmenty dziecięcych

ciał świadczą o nietrwałości wspomnień, jakie pozostały po podopiecznych z Domu Sierot prowadzonego przez Janusza Korczaka (Baszewska 2019: 119), a także symbolizują przerwane przez wojnę i niedokończone historie konkretnych ludzi. Obrazy skomponowane ze skrawków ciał i przedmiotów aktywizują emocje odbiorców i pobudzają ich do uzupełnienia narracji wizualnej twórczym komentarzem, wyjaśniającym wygląd oraz ruchy ciał postaci (Baszewska 2019: 119), wyrażające niejednokrotnie więcej niż treść skondensowana w warstwie werbalnej.



Iwona Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*



Iwona Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*

Teksty ikoniczne, jak już zostało wcześniej wspomniane, są przepełnione symbolami sugerującymi odbiorcom unicestwienie żydowskiego świata. Informacje o Zagładzie są ukryte w szczególnych znakach w nie wkomponowanych. Wyrazisty przejaw zniweczenia życia dzieci wyznania możeszowego stanowi powracający na ilustracjach Chmielewskiej motyw rozbitej szyby, której odłamki układają się w Gwiazdę Dawida. Czytelnicy mogą zobaczyć na dwóch różniących się od siebie rozkładówkach ręce dziecka trzymające odprysk szkła i przysłaniające (nakreślone na kolejnej stronie) kwiaty w zimnych barwach. Może się to wiązać z symbolicznym rozdarciem czy też zakończeniem dzieciństwa najmłodszych Żydów, a także z czekającą ich śmiercią.



Adam Jaromir,
Ostatnie przedstawienie panny Esterki.
Opowieść z getta warszawskiego
(fragment il. Gabrieli Cichowskiej)

Ilustracje zawarte w książkach obrazkowych podejmujących temat Zagłady przenoszą czytelników w przeszłość. Świat przedstawiony tych utworów (prezentowany w narracji wizualnej) jest zbudowany z fragmentów minionych zdarzeń, ledwie dostrzeganych we współczesności. O przedwojennej Polsce zamieszkiwanej przez dwie narodowości – Polaków i Żydów – przypominają zamieszczone w warstwie graficznej utworów urywki archiwalnych ogłoszeń, wyblakłe kartki z kalendarza i poszarzałe fotografie, które wpływają na autentyczność przekazu (Michułka 2016: 106). Podkreślają również dramat zacierania się w pamięci nowych pokoleń wspomnień związanych z Holokaustem³. Konieczność pamiętania o Zagładzie podkreśla szczególnie zastosowany przez Chmielewską w warstwie graficznej motyw książki (Baszewska 2019: 119). Tytułowy pamiętnik Blumki odgrywa ważną rolę, ponieważ staje się on źródłem wspomnień o niedoli żydowskich dzieci. Metaforyczna treść ilustracji wpisuje się w kontekst antropologiczny, bowiem dokumentuje wiedzę o warunkach życia najmłodszych członków społeczności żydowskiej. Połączenie wszystkich szczegółów odnoszących się do Holokaustu

³ Wspomnienia o Zagładzie wiążą się nierozzerwalnie z kategorią czasu, postrzeganego przez bohaterów jako okres niepokoju i trwogi. Ich odczucia przypominają doświadczenia świadków i ofiar Holokaustu (znane z historii autobiograficznych), którzy nazywali czas wojny „czasem przeklętym, hańbiącym” i skupiali się wyłącznie na teraźniejszości (Engelking 1994: 67). Czas wojny ograniczał się dla Żydów do codziennych prób zdobycia pożywienia oraz ukrycia się przed Niemcami (w celu ocalenia swojego życia). Doświadczenie czasu zostało doskonale uchwycone przez ilustratorów, którzy – stosując ciemne, monochromatyczne barwy – zobrazowali dramatyczną teraźniejszość żydowskich dzieci i wprowadzili czytelników w kontekst historyczny (Engelking 1996: 36).

umożliwia poznanie ich wojennych losów. Umieszczone na ilustracjach postacie i rzeczy powtarzają się wielokrotnie na poszczególnych rozkładówkach, jednak za każdym razem pojawiają się w odmiennej sytuacji. Taki zabieg pozwala zachować ciągłość i dynamiczność narracji ikonicznej, prezentującej historie różniące się od opowieści zawartej w warstwie werbalnej.

Koncepcja artystyczna ilustratorów tworzących obrazy do opowieści o Zagładzie dla dzieci opiera się na ukazaniu w warstwie wizualnej destrukcji żydowskiego świata. Ujawnia się ona w niekompletności i niedookreśloności przedstawianych postaci oraz przedmiotów, a także w uwidacznianiu poranionych, wychudzonych lub kalekich ciał, zrujnowanych budynków, pustych naczyń, wygłodzonych ludzi, symbolizowanego przez mur, druty albo siatkę zniewolenia, a także bydłęcych wagonów wiozących Żydów do obozów śmierci. Wrażenie rozpadu żydowskiego świata intensyfikują zamieszczone na rozkładówkach stare fotografie albo rysunki przypominające zdjęcia z czasów wojny. Na zniszczenie żydowskiego świata wyraźnie wskazują też brudne lub przygaszone barwy, konotujące, zdaniem Ryszarda Tokarskiego, rozpacz, zło i śmierć. Wspominane kolory nie tylko budują nastrój zagrożenia, ale też wnoszą dodatkowe interpretacje znaczeniowe, ponieważ przywodzą na myśl znaczenia metaforyczne: jednostajność, brak nadziei i smutek (Tokarski 1995: 61–85). Ilustracje pozbawione akcentu kolorystycznego, przedstawiające wojenne realia, a także kreacje żydowskich bohaterów dziecięcych, pojawiają się w *Ostatnim przedstawieniu panny Esterki*. Uwydatniają one wrażenia niepokoju i niepewności oraz melancholijną, ponurą i rzewną atmosferę, podkreślając cierpienie ukazanych na nich postaci. Obrazy stworzone przez Gabriellę Cichowską odzwierciedlają w zatrważających, niekiedy realistycznych scenach wycieńczenie i śmierć żydowskich dzieci (poniesioną w skutek długotrwałego głodu i zimna). Ilustracje te, interpretowane w połączeniu z towarzyszącym im tekstem, uwidaczniają dramat codzienności ludzi zamkniętych w getcie warszawskim. Zwracają uwagę na obojętność mieszkańców Warszawy, nie wykazujących jakiegokolwiek reakcji na widok zamarznętego chłopca:

Ludzie przechodzili. Nikt go nie ratował. Nie robili niczego złego, bo ratunek nie był mu już potrzebny. Chłopiec leżał. Usta miał uchylone, jakby się uśmiechał. A w jednym oku, w samej źrenicy, mała iskierka, chyba najmniejsza z małych – świeci gwiazda (Jaromir 2014: 59).

Zaprezentowana obok ilustracja, powiązana z tekstem, wzbogaca przesłanie zawarte w warstwie słownej. Ukazując smutną i zawiedzioną twarz żydowskiego chłopca, umożliwia pełne zrozumienie kontekstu sytuacyjnego. Przenikliwe i posępne spojrzenie dziecka podkreśla jego żal wobec wszystkich, którzy nie zainteresowali się nim i nie udzielili mu pomocy.

W powiązaniu z tekstem należy także interpretować ilustracje prezentujące młodym odbiorcom zmiany, jakie rozpoczęły się wraz z wybuchem drugiej wojny światowej:



Adam Jaromir,
Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego (fragment il. Gabrieli Cichowskiej)



Adam Jaromir, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego* (fragment il. Gabrieli Cichowskiej)

Ów wrzesień 1939 roku, a wraz z nim... drut kolczasty, odłamki szkła, groźby i karabiny... A wszystko po to, aby rozdzielić ich raz na zawsze. Mośków, Jośków i Srułów – Józków, Jaśków i Franków. Dzieci jednej ziemi... (Jaromir 2014: 33).



Adam Jaromir,
Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego (il. Gabriela Cichowska)

Zarówno tekst, jak i ilustracja współopisują to samo zdarzenie – odizolowanie (poprzez wysoki mur i okalające go druty kolczaste) dzieci żydowskich od polskich, żyjących przed rozpoczęciem wielkiej wojny obok siebie, bowiem nie było między nimi żadnych odrębności. Wytyczenie przez Niemców ciasnego obszaru, na którym stłoczono liczną ludność żydowską, stało się wydarzeniem przełomowym, decydującym o pogorszeniu jakości ich bytu.

Należy podkreślić, że ilustracje występujące w omawianych opowieściach o Zagładzie charakteryzuje realizm w przedstawianiu osób i rzeczy⁴. Opinię tę uprawomocniają rysunki, uwydatniające wojenną rzeczywistość za pomocą połączenia takich elementów obrazowania plastycznego, jak m.in.: naszkicowa-

⁴ Ilustracje realistyczne stanowią, zdaniem Stefana Szumana, jeden z trzech typów obrazów występujących w książkach dla dzieci i młodzieży (Szuman 1951: 61–123).

ne ołówkiem chude postacie dziecięce, zarysowany delikatnym konturem chleb, poplamione, porwane lub poszarzałe stare zdjęcia z rodzinnych albumów⁵ oraz fragmenty ogłoszeń politycznych dla mieszkańców polskich miast. Obrazy wykonane techniką kolażu, symbolizujące skrawki przeszłości, nadają prezentowanym historiom prawdziwości i osadzają je w czasach, o których opowiadają. Narracja wizualna odsłania zarówno brutalną i bezlitosną przestrzeń życia żydowskich dzieci, jak i odczuwane przez nie niepokoje (na przykład w scenie prezentującej stojącego nieopodal muru getta uzbrojonego niemieckiego żołnierza). Na ilustrację tę zwraca uwagę Dorota Michułka, która postrzega przestrzeń getta jako miejsce niebezpieczne, choć „utkane z obrazów dziecięcych przeżyć” (2016: 100) i eksponujące uciążliwe warunki życia żydowskich dzieci.

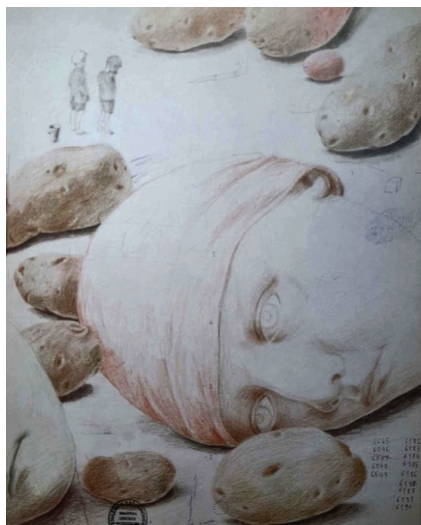


Adam Jaromir, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego* (fragment il. Gabrieli Cichowskiej)

Niewyraźny, utrzymany w odcieniach czerni, szarości i sepii obraz (il. 7) prezentuje beznadziejność sytuacji, w jakiej znaleźli się Żydzi. Ukazany na nim niemiecki wartownik urzeczywistnia ich największe obawy (strach przed grożącą im utratą życia), wszakże to on został powołany do tego, by zadawać śmierć zarówno dorosłym, jak i dzieciom.

Getto zostaje przedstawione na wielu ilustracjach, których twórcy uwidaczniają za pomocą monochromatycznej palety barw heterotopię – przestrzeń „inną”, zamkniętą, odizolowaną (Foucault 2005). Ilustratorzy umożliwiają w ten sposób niedorosłym odbiorcom poznanie miejsca, które już nie istnieje. Zabieg ten pozwala na unaocznienie młodym ludziom przeszłości i zestawienie jej ze

⁵ Fotografie – włączone w warstwę graficzną literatury dziecięcej o Zagładzie – zasługują na szczególną uwagę, ponieważ odsłaniają rzeczywistość drugiej wojny światowej. Ich najważniejszą cechą stanowi utrwalanie przez nie czasu i realiów. Stają się nie tylko świadectwami istnienia Żydów, ale także formami pamięci, przybliżającymi młodym odbiorcom trudną przeszłość. Rolę fotografii bada i opisuje Susan Sontag. Badaczka twierdzi, że fotografie oddziałują na czytelników, ponieważ pozwalają im poznawać świat poprzez obrazy fotograficzne, które rozbudzają w nich ekspresję emocjonalną i angażują ich w historię opowiadaną za pomocą zdjęć (Sontag 2017).



Adam Jaromir,
Ostatnie przedstawienie panny Esterki.
Opowieść z getta warszawskiego
(il. Gabriela Cichowska)

współczesnością, a także daje sposobność, by – jak pisze Małgorzata Wójcik-Dudek – włączyć ją „w żywą tkanę pamięci” (2016: 219).

W kreacjach żydowskich bohaterów dziecięcych zamieszczonych w najnowszej prozie wojennej dla młodych odbiorców bardzo ważną rolę odgrywa „teatr gestów i mimiki twarzy” (Zabawa 2015: 119), na której można zobaczyć różniące się od siebie, a czasami przeciwstawne emocje – na przykład radość i przygnębienie. Eksponowane na ilustracjach twarze bohaterów dziecięcych – odmalowane w różnych odcieniach szarości – wyglądają bardzo dojrzałe, jakby należały do osób znacznie starszych niż kilku- lub kilkunastoletnie dzieci. Należy zauważyć, że najdobitniej wyróżniają się jed-

nak duże oczy postaci. Oddają nastrój niepokoju i przygnębienia, a także symbolizują stany (Kopaliński 2019: 271–274) takie jak: zamyślenie, zaparczenie, brak wiary i nadziei, głód, strach, pustkę, samotność oraz smutek. Twarze i oczy żydowskich dzieci, wyrażające ich traumatyczne przeżycia, są widoczne we wszystkich omawianych przeze mnie książkach obrazkowych, ale najbardziej osobliwe, wyraziste i przejmujące rysy twarzy oraz zastygnięte w bezruchu, martwe oczy kreśli Joanna Concejo w utworze ikonicznym *Dym*. Poruszana w tym dziele tematyka i zamieszczone ilustracje wzbudzają silne emocje nawet w dorosłych czytelnikach, którzy mogą czuć się nieprzygotowani do odbioru narracji werbalnej i wizualnej, odzwierciedlających śmierć dziecka w obozie zagłady.

Utwory plastyczne zamieszczone w najnowszej prozie poruszającej problematykę Zagłady mogą być interpretowane niezależnie od warstwy werbalnej⁶. Łączą się z towarzyszącym im tekstem, ale oglądane w oderwaniu od niego nie tracą zdolności kreowania przekazu o tragicznych dziejach Żydów. Niekiedy stają się też odrębną opowieścią ikoniczną, wzmacniającą lub pogłębiającą treść utworów literackich. Dwa plany wydarzeń, a zatem dwie osobne narracje – językową i wizualną – można odnaleźć w utworze *Dym* autorstwa Fotresa.

⁶ Zdaniem Ireny Słońskiej dzieci często postrzegają ilustracje jako samodzielne utwory rysunkowe lub graficzne, przesądzające o atrakcyjności książek (Słońska 1977: 17).

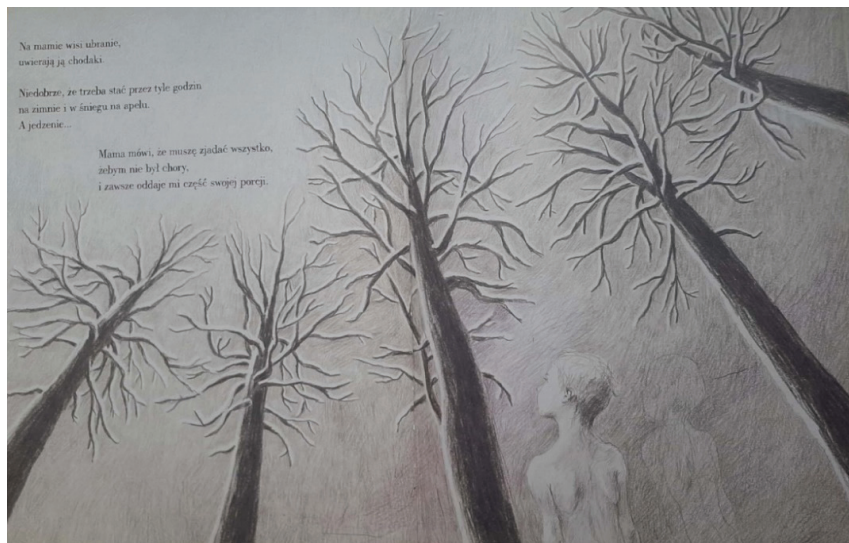


Antón Fortes, *Dym* (fragment il. Joanny Concejo)

O konieczności zintegrowanego odbioru tekstu i obrazu świadczy jedna z pierwszych ilustracji przygotowanych przez Concejo. Przedstawia ona zupełnie inną treść niż korespondująca z nią warstwa słowna. Artystka ukazała na ilustracji za pomocą delikatnie prowadzonych, niemalże rozmywających się szarych konturów długi pociąg, a także zmierzających ku niemu pasażerów. Szkice te, jak można przypuszczać, świadczą o dematerializacji wyeksponowanych na nich podróźnych. Sugerują, że zaprezentowane wydarzenia należą już do przeszłości. Uwagę odbiorców przykuwają pojawiające się na tym obrazie hybrydy – męskie i nieforemne postacie, które przez kolor i podobieństwo kształtów przypominają ptaki, prawdopodobnie kruki, wrony i gawrony, kojarzące się w kulturze europejskiej z przemocą, chorobą i wojną oraz ze śmiercią (Kopaliński 2019: 168). Ukazani w ten sposób niemieccy żołnierze przywodzą na myśl również postać antycznych bestii – harpii (Fortes, Concejo 2008: 3–4) polujących na ludzi (Rybak 2019: 89). Głównym bohaterem warstwy językowej jest pociąg, natomiast warstwa wizualna skupia się na niemieckich żołnierzach, których wyobraża jako złowrogie zwierzęta lub mityczne demony, zapędzające Żydów do bydłących wagonów. Ich wszechobecność i przenikliwe spojrzenia sprawiają wrażenie, że dla ofiar nie ma ratunku. Scena ta dopowiada i poszerza – w oparciu o zasadę komplementarności⁷ – historię rozpoczętą w narracji słownej. Dookreśla także cechy niemieckich żołnierzy. Akcentuje ich bezlitosność i zezwierzęcenie. Ponadto tworzy atmosferę grozy oraz zagubienia. Wymaga od czytelników

⁷ Stosowana w literaturze zasada komplementarności pozwala, zdaniem Cackowskiej, na naprzemienne relacjonowanie przez tekst i obraz odmiennych, jednakże uzupełniających się treści (2017: 27).

interpretacji, ponieważ nie tylko eksplikuje świat opisany z perspektywy żydowskiego dziecka, ale również dobudowuje nowe znaczenia, zrodzone z wrażliwości artystki i inspirowane opowieścią zainicjowaną w narracji słownej⁸.



Antón Fortes, *Dym* (il. Joanna Concejo)

Kolejne ilustracje zamieszczone w książce obrazkowej *Dym* przedstawiają poszczególne etapy przybliżające Żydów do śmierci w obozach zagłady. Pogłębiając informacje na temat świata wykreowanego w warstwie językowej, nawiązują do kwestii rozdzielenia żydowskich rodzin, odczuwanego przez nie nieustannie strachu, głodu i poniżenia, przywdziania ich w obozowe ubrania (Fortes, Concejo 2008: 12), zmuszania do pracy ponad siły, eliminacji najsłabszych oraz do zatrważających odczuć dzieci, które najbardziej boją się krematoriów i nawet podczas snu nie mogą zaznać spokoju, bowiem widzą wtedy własną śmierć. Jeden z bohaterów opowiada o swoich snach w następujący sposób: „Śni mi się zielony smok z czarnym jęzorem, który chce mnie pożreć” (Fortes 2008: 21). Rysunki współtworzące w *Dymie* trudną, przejmującą relację na temat Zagłady Żydów przepełnia melancholia. Concejo przedstawiła na nich postacie stojące u progu śmierci. Wskazują na to precyzyjne, choć oszczędne i subtelne kontury obramowujące sylwetkę żydowskiego dziecka⁹. Przypomina to wyobrażenie duszy opuszczającej ciało człowieka. W opisywanej książce obrazkowej można również dostrzec sceny wyrażające pojmanie i uwięzienie Żydów oraz ich eksterminację, ukazaną symbolicznie jako

⁸ Na możliwość interpretacji ilustracji towarzyszących literaturze pięknej zwraca uwagę Anita Wincencjusz-Patyna. Badaczka opisuje także różne sposoby przekładu tekstów na obrazy (2008: 68).

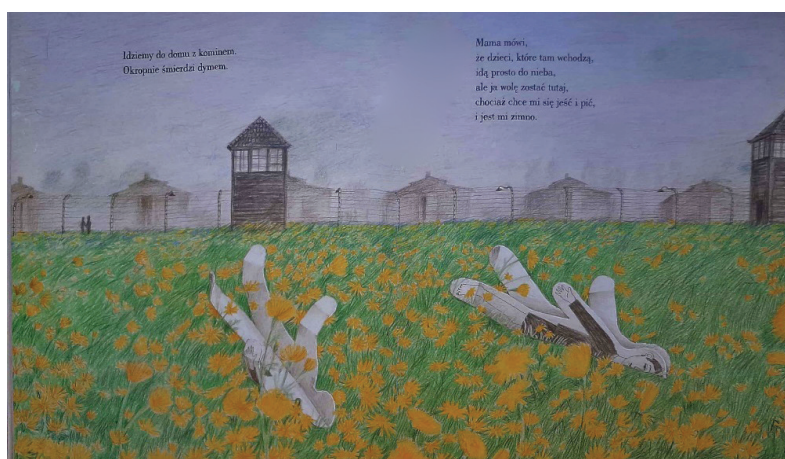
⁹ Tamże, s. 10.

podążające do krematorium, a następnie ulatujące z dymem do nieba, nakreślone długopisem, maleńkie postacie¹⁰.

Unicestwienia żydowskiego świata dowodzą w książce również przekreślone numery obozowe, tudzież manekiny pozbawione głów i rąk, przypominające fragmenty ludzkich ciał. Jednakże nie wszystkie sceny odnoszą się do przeszłości. Niektóre z nich dotyczą współczesności, ponieważ kierują uwagę odbiorców na zagadnienie pamięci o Holokauście. Prezentują rzeczy-symbole, które w XXI w., umieszczone w muzeach zlokalizowanych na terenach byłych obozów koncentracyjnych, nie pozwalają zapomnieć o Żydach pomordowanych w czasie drugiej wojny światowej.

Techniki artystyczne, którymi posłużyła się Concejo, to szkic oraz rysunek odręczny, będący zgodnie ze słowami Wincencjusza-Patyny „najbardziej bezpośrednią formą wyrazu [...], najprostszą i zarazem najszczerzą deklaracją utrwaloną na papierze przez autora. W swej oszczędności i skromności stosowanych środków jest jednocześnie obdarzony wielką dawką ekspresji” (2008: 111). Proste ilustracje Concejo są pozbawione intensywnych barw, ale wyeksponowani na nich bohaterowie, odmalowani głównie w szarości i sepii, przekazują emocje oraz skłaniają do refleksji.

Jaskrawa kolorystyka pojawia się tylko na jednej rozkładówce, ukazującej – za pomocą narracji wizualnej skontrastowanej z werbalną – zielen łąki i żółć kwiatów. Obraz zamieszczony na sąsiadujących ze sobą stronach dotyczy zacierającej się wśród społeczeństw pamięci na temat Holokaustu. Przedstawia ginące w tle ślady wspomnień o wymordowanej społeczności żydowskiej. Sugeruje odbiorcom dramat zapominania o Zagładzie. Na rozmywanie się pamięci o eksterminacji Żydów wskazuje (w sposób symboliczny) znajdująca się przed obozem bujna, porośnięta kwiatami trawa, przywodząca na myśl radość i nowe życie. Zajmuje ona większą część ilustracji.



Antón Fortes, *Dym* (il. Joanna Concejo)

¹⁰ Tamże, s. 19.

Pozostałe miejsce wypełnia szkic hitlerowskiego obozu zagłady, a także unoszących się w powietrzu, lekko zarysowanych, niemalże niewidocznych, sylwetek uśmierconych Żydów. Obraz ten zarówno wizualizuje treść przekazywaną w warstwie słownej, bowiem portretuje śmierć wyznawców judaizmu w krematoriach, jak i dopowiada nowy sens, podkreślając konieczność pamiętania o martyrologii narodu żydowskiego. Opisane wyżej obie ilustracje (łącznie się w całość) współlistnieją w oparciu o schemat kontrapunkcji¹¹. Zdziwiają znaczeniową odrębnością – zarówno na poziomie formy (choćby skontrastowanej kolorystyki występującej na rozkładówce), jak i treści (odnoszą się do problematyki Zagłady, jednak opowiadają o innych zdarzeniach). Zróznicowane zestawienia tekstów i rysunków uwyrażniają odbiorcom konieczność porównywania ich, żeby w efekcie dostrzec wielość perspektyw interpretacyjnych.

Podsumowując, szata graficzna omawianych dzieł ułatwia wprowadzenie niedorosłych odbiorców w realia drugiej wojny światowej. Najczęściej odzwierciedla rzeczywistość przedstawioną za pomocą kodu werbalnego. Wzbudza zainteresowanie, ponieważ prezentuje wiele szczegółów związanych z Zagładą. Elementy ukazane w warstwie plastycznej (takie jak: fragmenty ludzkich ciał, duże, wyraźne i zmartwione twarze, kawałki chleba, siedmioramienny świecznik i opaska z Gwiazdą Dawida) stają się symbolami umożliwiającymi czytelnikom poznanie prawdy o Holokauście. Ilustracje unaoczniające zdarzenia opisane w tekście pozwalają na powiązanie reprezentacji ikonicznej z historiami akcentującymi martyrologię Żydów. Należy jednak podkreślić, że wiele utworów rysunkowych zamieszczonych w książkach o Zagładzie poszerza fabułę przekazywaną w narracji werbalnej – dopowiada zakończenie, doprecyzowuje cechy i odczucia bohaterów, a także dopełnia wszelkie niedomówienia pojawiające się na poziomie językowym. Tekst i obraz, sąsiadując ze sobą na wybranych rozkładówkach, uzupełniają się. Treść wyrażana w narracji wizualnej jest niejednokrotnie inna niż informacje przekazywane za pośrednictwem słów.

Narracja wizualna, wzbogacająca przekaz werbalny, staje się podstawowym środkiem artystycznej wypowiedzi ilustratorów, mającej na celu zobrazowanie najmłodszym odbiorcom wydarzeń związanych z eksterminacją europejskich Żydów. Ukształtowane przez artystów wyobrażenia plastyczne wojennego świata ukazują doświadczenia dzieci. Stanowią dla niedorosłych adresatów tychże utworów ważne źródło kształtujące ich wiedzę, świadomość i pamięć na temat Holokaustu. Narracja ikoniczna występująca w najnowszych książkach dla dzieci, poruszających tę kwestię tworzy pamięć i porusza emocje dziecięcych czytelników poprzez eksponowanie w warstwie wizualnej różnych sposobów postrzegania świata: fragmentaryzację, skupianie się na szczególe i paletę stosowanych barw.

¹¹ Schemat kontrapunkcji, o którym pisze Cackowska, zakłada, że zarówno tekst, jak i obraz, sąsiadujące ze sobą na rozkładówce, wzajemnie wpływają na siebie, wytwarzające różne sensy dzieła literackiego (Cackowska 2017: 27–28).

Ilustracje zamieszczone w najnowszych utworach dziecięco-młodzieżowych poświęconych tematyce Holocaustu mają sposobność „pełnego poruszania psychiki dziecka” (Słońska 1977: 182), ponieważ nie tylko ozdabiają i unaoczniają treść zawartą w narracji słownej, ale również poszerzają jej znaczenie, wnikliwie kreując odmienne plany zdarzeń. Ikonoteksty, zawierające na każdej rozkładówce obrazy zintegrowane z tekstem, prezentują potencjał poznawczo-edukacyjny. Łącząc dwie równoległe opowiadane historie, unifikują słowo i obraz. Warstwy wizualna i językowa przenikają się. Dzieła te dopominają się jednoczesnego interpretowania treści słownej i plastycznej (Zabawa 2015: 114). Budzą zachwyt, ponieważ oddziałują na świadomość i emocje czytelników. Zawarta w nich esencja, a także ich forma, prowokują do refleksji. Szata graficzna wspomnianych dzieł nawiązuje do tragicznych doświadczeń Żydów. Składa się z ilustracji metaforycznych oraz dosłownych, pozbawionych jakichkolwiek symboli. Przekazuje jednak wiedzę o przejmujących losach żydowskich dzieci.

Atrakcyjna forma książek obrazkowych wywiera wpływ na czytelników i nie pozwala im pozostać obojętnymi wobec prezentowanej treści. Holocaustowe opowieści (eksponujące przede wszystkim cierpienia żydowskich dzieci) przekazywane za pośrednictwem kompozycji plastycznych o wysokiej jakości skłaniają dzieci i dorosłych do emocjonalnego przeżycia wojennych historii. Uczuciowe zaangażowanie w kontemplowanie treści językowej zintegrowanej z zestawieniami artystycznymi dostarcza odbiorcom wartościowych doświadczeń i buduje bądź aktualizuje ich pamięć o drugiej wojnie światowej. Czyni z nich nie tylko biernych odbiorców, ale również gotowych do dialogu przyszłych uczestników publicznych debat poświęconych drugiej wojnie światowej.

BIBLIOGRAFIA

- Baszewska, M. 2016. Architektura picture booka. Twórczość Iwony Chmielewskiej. – *Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie*, 2. – <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/sztukaedycji/article/view/SE.2016.025/12074> (1.10.2020).
- Cackowska, M. 2017. Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy. – Cackowska, M. (red.), Dymel-Trzebiatowska, H. (red.), Szyłak, J. (red.). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Fundacja Instytut Kultury Popularnej, 11–48.
- Chmielewska, I. 2011. *Pamiętnik Blumki*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Chrobak, M. 2019. *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u: między kreacją a recepcją*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Domańska, E. 2005. *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Engelking, B. 1994. *Zagłada i pamięć*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Engelking, B. 1996. „Czas przestał dla mnie istnieć...”. *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

- Forecki, P. 2010. *Wstęp; Zbiorowe zapominanie Zagłady w PRL. – Od Shoah do strachu. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 7–114.
- Fortes, A., Concejo, J. 2008. *Dym*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Foucault, M. 2005. Inne przestrzenie. – *Teksty Drugie*, 6, 117–125.
- Genette, G. 2014. *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*. Gdańsk: Słowo/ obraz terytoria.
- Hallberg, K. 2017. Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową. – Cackowska, M. (red.), Dymel-Trzebiatowska, H. (red.), Szyłak, J. (red.). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Fundacja Instytut Kultury Popularnej, 49–56.
- Hirsch, M. 2011. Pokolenie postpamięci. – *Didaskalia. Gazeta teatralna*, 105, 28–36.
- Jarniewicz, J. 1997. Historia na ziarnku pieprzu. – *Gazeta Wyborcza*, 12, 6–7.
- Jaromir, A., Cichowska, G. 2014. *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kopaliński, W. 2019. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Mazepa-Domagała, B. 2011. *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Michulka, D. 2016. Przełamywanie granic książki dla dziecka. Ostatnie przedstawienie panny Esterki Adama Jaromira jako lektura o czytaniu pamięci. – *Dydaktyka Polonistyczna*, 2. – http://ifp.univ.rzeszow.pl/dydaktyka/dydaktyka_11/09_michulka.pdf (1.10.2020).
- Nikolajewa, M., Scott, C. 2006. *How Picturebook Work*. New York–London: Routledge.
- Racinowski, K., Piszko, T. 1982. *Współczesne polskie drukarstwo i grafika książki. Mały słownik encyklopedyczny*. – Kleszczyński, B. (red.), Racinowski, K. (red.), Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rybak, K. 2019. *Dzieciństwo w labiryncie getta: recepcja mitu labiryntu w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Slany, K. (red.) 2018. *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Słomska, I. 1977. *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sontag, S. 2017. *O fotografii*. Tłum. S. Magała. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Szuman, S. 1951. *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*. Kraków: Wydawnictwo Wiedza – Zawód – Kultura.
- Tokarski, R. 1995. *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wincencjusz-Patyna, A. 2008. *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu.
- Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabawa, K. 2015. „Teatr” obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej). – Pilch, A. (red.), Rusek, M. (red.). *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 113–130.

ANNA WŁODARCZYK ORCID ID: 0000-0002-1791-6694
Uniwersytet Jagielloński

Dotknięcie człowieka – wskrzeszenie obrazu. Studium narracji pisanej fotografią Krzysztofa Millera

Abstrakt: Inspiracją do napisania niniejszego tekstu stało się spotkanie z fotografiami Krzysztofa Millera, polskiego fotoreportera i książką *13 wojen i jedna. Prawdziwa historia reportera wojennego* (2013) oraz jego pośmiertnie wydanym albumem *Fotografie, które nie zmieniły świata* (2017). Cenne okazały się także przemyślenia Rolanda Barthesa w książce *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* (2008), w której analiza zdjęć oparta została na badaniu *studium* i *punctum*. Natomiast rozważania Susan Sontag zawarte w *O fotografii* (1977) i *Widok cudzego cierpienia* (2003), spisane na przestrzeni czasu, stanowiły istotną refleksję dotyczącą historii współczesnej i ewolucji fotografii. Stały się one podstawą do snucia osobistej refleksji, ale także umożliwiły wniknięcie w żywioł samej fotografii, by zapytać o jej ontologiczny status, filozoficzny akt stwarzania i interpretowania. Spisane spostrzeżenia stanowią rejestrację osobistego zbliżenia Autorki wobec fotografii, a także swoiste studium sceny i detalu. Wynikają one z przeświadczenia, że indywidualna lektura obrazu i tekstu to podstawa do zadawania pytań sobie, jako obserwatorowi, odbiorcy, interpretatorowi oraz współuczestnikowi kultury, tradycji i historii. Studium nie jest więc praktyczną szkołą czytania obrazu. Rozważania zawarte w artykule stanowią poszukiwania na temat sztuki interpretacji i roli interpretatora, która stanowi fundamentalne zagadnienie polonistycznych praktyk wobec spotkań z tekstami kultury.

Słowa kluczowe: fotografia, fotoreporter, interpretator, studium, punctum, pamięć, dotyk, wskrzeszenie

Tytuł angielski / tytuł angielski / tytuł angielski

Abstract: The inspiration to write this article was the meeting with the photographs of the Krzysztof Miller – Polish photojournalist and the book *13 Wars and One. A real history of a war reporter* (2013) and his posthumously published album *Photographs that have not changed the world* (2017). There were also valuable thoughts by Roland Barthes in the book *The Light of an Image. Notes on Photography* (2008), in which the analysis of photos was based on the study of *studium* and *punctum*. On the other hand, the considerations of Susan Sontag in *On Photography* (1977) and *View of Someone's Suffering* (2003), written over time, constituted an important reflection on contemporary history and the evolution of photography. They became the basis for personal reflec-

tion, but made it possible to penetrate into the element of photography itself, ask about its ontological status, the philosophical act of creating and finally interpreting it. The written observations record the author's personal rapprochement with photography, as well as a specific study of the scene and detail. It is taken from the belief that individual reading of an image and text is the basis for asking yourself questions as an observer, recipient, interpreter and participant in the culture, tradition and history. Thus, the study is not a practical commentary of reading an image. The considerations contained in the article are research on the art of interpretation and the role of the interpreter, which is the fundamental issue of polonistic practices in relation to encounters with cultural texts.

Keywords: photography, photojournalist, interpreter, study, punctum, memory, touch, resurrection

Ja jestem odniesieniem każdej fotografii i dlatego prowadzi mnie ona do zdziwienia, stawiając zasadnicze pytanie: dlaczego żyję właśnie *tu i teraz*? Na pewno Fotografia wywołuje (bardziej niż inny kunszt) bezpośrednią obecność w świecie, współobecność (Barthes 2008: 148–151).

FOTOGRAFIE – WSTĘPNE SPOTKANIA I ZBLIŻENIA

Do napisania niniejszego studium zainspirowało mnie spotkanie z fotografiami Krzysztofa Millera¹. Wszystko jednak zaczęło się od przeczytania jego książki *13 wojen i jedna. Prawdziwa historia reportera wojennego*, która stanowi niezwykle rejestrację wspomnień z miejsc ogarniętych konfliktami zbrojnymi i ludzi mimowolnie uwikłanych w ich przebieg. O jej niezwykłości przesądza migawkowa konstrukcja zdań, krótkich i zdecydowanych, precyzyjnych, wręcz przeszywających na wskroś. To fotograficzne określenie zdradza narracyjny potencjał opowieści, dzięki której Miller ocala ludz-

¹ Krzysztof Miller był absolwentem AWF-u i sześciokrotnym mistrzem skoków do wody na główkę. Jako fotoreporter spędził jedenaście lat na wojnie. Wielokrotnie powracał m.in. do Afganistanu, Czeczenii czy państw afrykańskich, fotografując konflikty zbrojne. Schowany za obiektywem aparatu, pozornie nie uczestniczył w żadnym z nich. Jednak osobiste doświadczenia po powrocie do Polski kazały mu się zmierzyć ze skutkami stresu bojowego. Wierzył, że wojna stanowi przełom szczególnie w życiu niewinnych cywili i to właśnie im w dużej mierze poświęcił setki ujęć. Jego fotografie wojenne układają się w swoistą kronikę śmierci, stanowiąc dokumentalny zapis i świadectwo współczesnej kondycji człowieka – tego uwiecznionego w kadrze, jak i poza nim. Do końca pozostał wierny fotografii prasowej (tzw. twardemu newsowi) i przekonaniu, iż praca fotografa jest fascynująca, a wykonywana po ludzku polega na towarzyszeniu bohaterom zdjęć, nie wydając ich na pożarcie świata i mediów. Cenne źródło jego fotoreporterskiej drogi stanowi film dokumentalny *W oku Boga* (patrz: Królikowski 2012).

kie historie, tak fotografiami, jak i szczególnie, bo bardzo osobistą omównią budząc emocje odbiorcy. Potem natknęłam się na jego pośmiertnie wydany album *Fotografie, które nie zmieniły świata*. W moim przekonaniu jest on swoistym testamentem fotografa złożonym bohaterom wyjątkowych ujęć, z którego wyłania się zawodowość i ethos twórczy niezwykłego dokumentalisty. W przypadku tych dwóch publikacji bardzo wyraźnie dominuje foto-reporterska indywidualność Millera, który przeszedł dogłębny proces reinterpretacji samego siebie, aby móc opowiedzieć o swoich doświadczeniach. Przez opowieść rozumiem tutaj nie tylko spisywanie wspomnień, ale także – a może nade wszystko – wybór fotografii, które odsłaniają istotne wątki jego życiowej, a zarazem reporterskiej drogi.

Cenne okazały się także przemyślenia Rolanda Barthesa w książce *La chambre claire. Note sur la photographie* (*Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, 2008) i *On Photography* (*O fotografii*, 2017) oraz *Regarding the Pain of Others* (*Widok cudzego cierpienia*, 2003) Susan Sontag, spisane na przestrzeni czasu, dzięki czemu odsłaniają historię współczesną oraz ewolucję fotografii. Zainspirowały mnie one do snucia osobistej refleksji, ale także kazały wnikać w żywioł samej fotografii, zapytać o jej ontologiczny status, filozoficzny akt jej stwarzania i interpretowania w końcu.

Swoje rozważania w istocie poświęcam rozważaniom na temat sztuki interpretacji i roli interpretatora, która stanowi fundamentalne zagadnienie polonistycznych praktyk wobec spotkań z tekstami kultury. Interpretacja jest bowiem sposobnością do wnikania w siebie i budzenia świadomości m.in. odbiorczej, czytelniczej, kompetencyjnej oraz odsłaniania głębi i znaczenia tekstu kultury. Interpretator będzie więc tym, kto widzi opisywany obiekt, odczuwa emocje, dostrzega jego specyfikę i wpatruje się w siebie, co dostarcza mu głębokiego wglądu w proces interpretacji. Wymaga więc osobistego zastanowienia nad tym, dlaczego właśnie ten tekst kultury go zatrzymał, ujął i kazał wnikać w sposób jego postrzegania. Praktyka interpretacyjna skłania bowiem interpretatora do ciągłego samokształcenia, wzmożonej autorefleksji i samoidentyfikacji względem tekstu kultury. Zrozumienie potrzeby budowania własnej postawy interpretacyjnej jest przez to ważnym momentem refleksji nie tylko nad sobą czy procesem interpretacji, ale nade wszystko nad tym, co w nią wnosi odbiorca i jak ona zmienia jego sposób widzenia świata. Daje w końcu możliwość namysłu nad konstruowaniem własnej filozofii uczenia i warsztatu badawczego.

Wprowadzenie opatrzyłam mottem ze wspomnianej już książki Barthesa *Światło obrazu*. W wybranym fragmencie tekstu francuskiego humanisty najmocniejszy akcent został położony na indywidualne spotkanie widza z fotografią, jednak nie mniej ważne od „ja” fotografującego i swoistości fotografii. To konkretne ujęcie i dotknięcie jego historii w zasadzie staje się załączkiem do ujawnienia aktu odbiorczego. Spisane poniżej spostrzeżenia stanowią rejestrację mojego osobistego zbliżenia wobec fotografii, a także

swoiste studium sceny i detalu. Nie są więc praktyczną wykładnią czytania obrazu. Mniemam, że indywidualna lektura obrazu i tekstu to podstawa do zadawania pytań sobie, jako obserwatorowi, odbiorcy, interpretatorowi oraz współuczestnikowi kultury, tradycji i historii. Bliskie spotkanie i doświadczenie fotografii staje się przez to budowaniem współobecności w świecie i utrzymaniem egzystencjalnej ciągłości (zob. Barthes 2008: 151). Wierzę bowiem, że fotografia przynosi czasami najlepsze odpowiedzi na jeszcze niezadane pytania, które przychodzą do nas zupełnie przypadkiem, z zewnątrz, z obserwacji świata. Są lustrem dla nas samych. Odbiciem, które się jeszcze nie objawiło, a więc nie są czymś niezauważonym, niedostrzeżonym czy pominiętym. Nie mogły się wcześniej pojawić, gdyby nie ten moment wywołany spotkaniem z fotografią. To on je wyzwolił. Istotą zagadnienia jednak jest to, co i jak oraz po co obserwujemy? Tak fotograf, jak i widz muszą zadawać sobie te pytania. Poprzez snucie osobistej narracji odsłaniają one filozofię ujęcia, kadru, studium detalu.

ZWODNICZO PROSTA FOTOGRAFIA: *PUNCTUM*



Pawłowska 2014: fotografia 4 – Patrz: podpis pod fotografią

Powraca do mnie następująca scena: chłopiec w futrzanej papaszcze stoi i mierzy z pistoletu jak wyszkolony snajper. Ma około dziewięć lat. Zacięta mina. Naburmuszona. Skąd ta powaga? Koncentracja? Napięcie? We mnie też... Poraża mnie grymas na jego twarzy. Czuję poruszenie... Czy czegoś się wystraszył? Może siebie? Może jeszcze nie wie? Jak nakryty dzieciak na podjadaniu z babcinej spiżarni. Fotograf patrzy... On też patrzy... mierzy wzrokiem... Czuje obecność fotografa. Może pozuje? Tylko po co? Moją uwagę zwraca

mina chłopca, jego papacha i pistolet, który trzyma oburącz². Czyżby był prawdziwy? Co mu dodaje odwagi, by właśnie takim być? Za nim po prawej prawdopodobnie materiały wybuchowe. Jedno jest pewne – broni się.

Na drugim ujęciu, które utrzymane jest w monochromatycznej tonacji, ten grymas przeradza się w szyderczy uśmiech. Ale chłopiec myślami jest gdzieś indziej. Stoi jakby poddany hipnozie. Jakby zapadł się w sobie. Co wcześniej widziały jego oczy? Jaki miniony obraz wyświetlił mu się w głowie w tym pojedynku? Na ustach widoczny jest delikatny uśmiech. Ale chłopiec nie jest delikatny, jest spięty i precyzyjny. Uśmiecha się przez łyzy... Zagryza zęby... W tej sile jest słabość.



(Miller 2013: 67)

Ujęcie trzecie. Miejsce to samo. Tylko plan się rozszerza, a widz dostrzeżga, że to dzieciaki, które po prostu się bawią. Widać śmiech, gdy zabawa trwa w najlepsze. Naprzeciw mierzącego z broni chłopca stoją inne dzieci. Trzech nieco młodszych. On i sześciolatek celują do siebie jak na westernie. On z profesjonalnej broni, a młodszy z żółtego, drewnianego pistoletu. Dzieci nie przestają się wygłupiać, mimo że wojna trwa nadal. On i około siedmioletni z prawej symulują dźwięki wystrzału: „eeeeeeee... bum, bum...!”. Jeszcze jeden

² Nakrycie głowy chłopca jest na tyle oczywiste, że nie wymaga rozbudowanego komentarza. Wystarczy jedynie wspomnieć, iż papacha (zwana także uszatką lub uszanką) była bardzo popularna na Kaukazie. Broń trzymana oburącz przez chłopca, co wynikało z jej wagi, to prawdopodobnie rewolwer typu Nagant wz. 1895 (w języku rosyjskim zwany *nagan*) lub jej zmodyfikowana odmiana. Stanowiła najpierw wyposażenie Cesarskiej Armii Rosyjskiej, a następnie Radzieckiej. Warto wspomnieć w kontekście omawianej fotografii, że podczas pierwszej wojny czeczeńskiej sami Rosjanie dostarczali broń Czeczenom.

malec roześmiał się, jakby onieśmiewiony faktem, że zostali zaskoczeni podczas tej zabawy. Dookoła roztopa i chaos, przejmujące zimno i wilgoć. Ciekawe, co przyniosła im wojna? Możliwe przecież, że jeszcze żyją. Czym się teraz zajmują? Najstarszy byłby prawie w moim wieku. Dobrze pamiętam te czasy.



Sowińska 2010 – Patrz: podpis pod fotografią

Kolejność wykonywania fotografii przez Millera musiałam gruntownie prześledzić³. Jako pierwszą zobaczyłam (opisywaną tu jako drugą) w książce *13 wojen i jedna*, ale dogłębniej analizując plan zdjęcia, dochodzę do wniosku, że pierwszym flosem musiała być kolorowa fotografia samego chłopca. Analizując ją w kontekście drugiej dostrzegłam, że to chłopiec w kolejnym ujęciu przybliżył się do fotografującego, nie zaś na odwrót. Mierzę jego pozycję względem krawężnika i porzuconych, rozkawałkowanych przedmiotów. Na ostatniej Miller uchwycił czterech wyrostków. Stoją najbliższej niego w stosunku do poprzednich ujęć.

Jednak to tylko pozornie proste zdjęcia. Prawdziwa historia tych fotografii pozostanie zagadką, tak jak tajemniczy, przemilczany i nieciekawo medialnie stał się z czasem konflikt w Czeczenii. Miller uchwycił w zasadzie ostatnie momenty z życia cywili w dzielnicy Czernoriecz tuż przed likwidacją ludności czeczeńskiej. Trwała zima na przełomie lat 1994 i 1995. Fotoreporter przedostał się do centrum Groznego, gdzie Rosjanie zamykali kolejne osiedla,

³ Po raz pierwszy zetknęłam się z tym kadrem Millera w jego książce *13 wojen i jedna*. Mowa o monochromatycznej fotografii. Brak opisu nie pozwolił na szybkie odnalezienie jej w sieci. Dopiero zeskanowanie ujęcia i próba przeszukiwania Internetu za pomocą funkcji wyszukiwania obrazu przyniosło rezultat w postaci odnalezienia zaledwie dwóch ujęć w kolorze.

uniemożliwiając ucieczkę mieszkańcom. Miller opisuje: „Pojechałem dalej. Do celu konwoju: Czernoriecza. Ostatniego rewiru Groznego, którego bronią jeszcze Czeczeńcy” (Miller 2013: 57). Wokół trwał nieprzerwany ostrzał artyleryjski, a na miasto spadały bomby niczym deszcz. Przebieg ataków powietrznych na tle pierwszej wojny czeczeńskiej miał bezzasadny i niezrozumiały charakter. Użycie broni stanowiło nieadekwatną siłę w stosunku do „przeciwnika” – kobiet i dzieci, pacjentów i personelu szpitali psychiatrycznych oraz domów spokojnej starości. Grozny zimą tego roku stał się rumowiskiem. Być może bohaterowie fotografii zginęli niedługo potem albo trafili pod opiekę Hadizhat Gatajevnej, zwanej „Aniołem Groznego”, która stworzyła dom dla sierot. Niewykluczone także, że kolejne ataki zbrojne pod koniec lat 90. odebrały im życie albo zmusiły do życia na ulicy w narkotycznym transie lub trudnienia się przemytnictwem⁴. Grozny, tak miasto, jak i ludzie, odbudowuje się po dziś dzień i musi mierzyć się z bezrobociem i głęboką deprawacją. Sam Miller buduje po latach narrację, nadając jej charakter rejestracji dokonywanej na żywo, która dobrze oddaje temperaturę tamtych wydarzeń. W odpryskowej relacji pisze o niemych ofiarach wojny – dzieciach:

Czasami jakiś szkrab się przyplącze, od paru dni żyjący jak szczur. Rozbawi partyzanta, targając ciężkiego kałacha niczym zabawkę. Bez zrozumienia, bezpieczeństwa, ot, zabawowo. Dla zabicia czasu. Bo dzieci, zwłaszcza małe, nie rozumieją, dlaczego w piwnicy, a nie na sankach czas spędzają. Nie zjeżdżają z wału na taflę zamrożonego zalewu. Przecież o tej porze roku zawsze tak robiły. A teraz w ciemnicy (Miller 2013: 59–60).

Miller był naocznym świadkiem wydarzeń w Czeczenii, jego zdjęcia stanowią udokumentowanie historii, ale także bardzo osobistą i zwięzłą, w pewnej mierze niewypowiedzianą opowieść, której trzeba nadać narrację. Stworzył ją sam na sam, powołując do życia reporterskie przeżycia i wspomnienia. Gorzko komentuje ówczesną sytuację:

Prezydent Czeczenii Dżochar Dadajew może źle rozumiał słowa prezydenta Rosji Borysa Jelcyna: bierzcie demokrację w swoje ręce. Ale rozumiał, jak rozumiał, i wziął. Oddzielił swój kraj od Wielkiego Brata i zaraził tą wolnością

⁴ Temat konfliktów zbrojnych w Czeczenii można by szeroko ukontekstawiać. Warto jednak wspomnieć o dwóch zbliżeniach do tego zagadnienia, ujawniających losy dzieci żyjących w owładniętym wojną Groznym. Mowa tu o filmie fińskiej reżyserki Pirjo Honkasalo z 2004 r. pt. *Trzy pokoje melancholii*, w którym udokumentowała ona losy okaleczonych, osieroconych, osamotnionych, agresywnych i pełnych traum milczących ofiar tej wojny, tak chłopców, jak i dziewczynek. Dokument jest wstrząsający tym bardziej, że oglądane szczątkowe historie świadczą o niemej, choć wymownej obecności cywilów obu stron konfliktu. Warto także wspomnieć o książce z 2007 r. pt. *De Krenkede. Historier fra Tsjetsjenia (Dzieci Groznego)*, 2009) Åsne Seierstad, niezależnej norweskiej dziennikarki, która wiedzona instynktem, pod wpływem medialnych doniesień z Czeczenii, dwukrotnie przedostała się wraz z rosyjskim transporterem wojskowym na front, by dać świadectwo historii ofiar dwóch wojen czeczeńskich.

swoich współplemieńców. Czeczenów dumnych. Trudnych do ujarznienia. Więc słowo się rzekło. Czołgi u płotu. Kiedy Rosjanie zaatakowali, każdy Czeczen, czy to utożsamiający się z Dudajewem, czy nie, chwycił za kałacha, muchę, lionkę, czyli granat, i dalej na Ruska. Na czołgi wjeżdżające do jego kraju, jego miasta. Tak żeby implozja pocisków wybuchających wewnątrz pancerza odrzuciła wieżyczkę czołgu jak najdalej. A załoga czołgu zniknęła w tysiącach stopni Celcjusza rozrywającego się prochu. Żeby Rosjanie w ogóle stąd zniknęli (Miller 2013: 53).

Jedynie interpretacja może wyzwolić potencjał przeszłych zdarzeń z oków pamięci fotograficznej, uwiecznionej, nieruchomej, ale pełnej znaczeń – wskrzesić obraz. Ważne, aby zarejestrować także swoje spojrzenie, pierwsze wrażenie, uruchomić kontekst, opowiedzieć o swoich doświadczeniach, wypowiedzieć wzruszenie, usłyszeć swoiste echo, aby przekonać się, że odbiorca jest w istocie kluczową figurą w procesie interpretacji. Z dialogu triady tekst–interpretator–fotograf wyłania się bowiem odpryskowo opowieść o samym Millerze – Nikiforze fotografii⁵. Nie bez powodu poddaję refleksji jego twórczość. Trzeba wspomnieć, że efekty jego fotoreporterskiej pracy usytuowały go wśród najznamienitszych fotografów na świecie. Sprawily równocześnie, że bardzo wyraźnie zaznaczył swoją odrębność, która nie skazała go na wykluczenie w środowisku, ale uwidoczniła konieczność bliskiego spotkania z jego pracami, dotknięcia jego historii tak samo delikatnie, jak fotograf postępował z bohaterami swoich ujęć. Na tle innych fotoreporterów Miller jawi się jako specyficznie pojęta figura szaleńca.

Współczesny kontekst wobec ewolucji sztuki fotografii szeroko omawiają autorzy zbiorowej pracy zatytułowanej *Fotografia i szaleństwo*. Tomasz Ferenc dowodzi, iż „pomiędzy kulturą, fotografią i szaleństwem istnieje pewien rodzaj zależności, nie zawsze oczywisty i nie zawsze uwidaczniający się wprost. Jest on jednak obecny zarówno w historii fotografii, jak i w jej współczesnych zastosowaniach” (Ferenc 2018: 8). Nie chodzi jednak tylko o technikę, użycie aparatu, wykorzystanie fotografii, ale także – a może nade wszystko – sylwetkę samego fotografa, który stoi za każdym uwiecznionym obrazem. Szaleństwo w zasadzie jest terminem niewyrazistym, który poza znaczeniem łączącym go bezpośrednio z chorobą psychiczną, ujawnia w istocie swój głębszy sens. Bowiem bycie szalonym to łamanie ogólnie przyjętych zasad, przekraczanie granic, często bez liczenia się z konsekwencjami, ale także zaskakiwanie swoim warszatem, tzn. byciem nieprzewidywalnym i odmiennym. W przypadku Millera każde z tych określeń odbija się w jego pracy, wyraźnie kreśląc jego fotograficzną drogę. Ujawniają jego twarz – obserwatora i fotografa, a tym samym interpretatora doświadczanych zdarzeń i rzeczywistości. Doskonale wyraża to stwierdzenie Barthesa, że „spojrzenie jest zawsze potencjalnie szalone: jest

⁵ Nikiforem nazwał Millera jego wieloletni szef Sławomir Sierzputowski, współzałożyciel działu foto „Gazety Wyborczej”.

zarazem wynikiem prawdy i szaleństwa. [...] ktokolwiek patrzy prosto w oczy, jest obłąkany” (Barthes 2008: 203).

W praktyce reporterskiej Miller wyraźnie widział rolę fotografa wojennego jako szaleńca, który powtarzał sobie w duchu: „jadąc na wojnę z aparatem, musisz być «wariatem», zdecydowanym na wszystko i przede wszystkim zdecydowanym, aby wykonać swoją pracę, jak najlepiej” (Kała). Niepokój związany z niewyraźnością egzystencji przełożył Miller na szaleńcze pochwytывanie i uwidacznianie wykluczonych, małych ludzkich historii, schowanych za wydarzeniami dużego formatu. Oddał następnie odbiorcom fotografie jako nieme świadectwa, potwierdzające konkretny stan, jako obraz, któremu trzeba nadać narrację, ożywić go, dotykając tego, co ludzkie.

Zgadzam się z Susan Sontag, która w książce *O fotografii* zaznaczyła, iż:

Język, którym oceniamy fotografię, jest niezwykle ubogi. Czasami pasożytuje na słownictwie malarskim: kompozycja, światło i tak dalej. Częściej używa się ogólnikowych sądów, jak wówczas, gdy zdjęcia chwali się za subtelność i za to, że są ciekawe albo mocne, albo złożone, albo proste, albo – to jedno z ulubionych określeń – zwodniczo proste (Sontag 2017: 149).

W tym kontekście poprosiłam studentów podczas moich zajęć, aby spróbowali nazwać swoje reakcje, gdy po raz pierwszy zobaczyli trzecią fotografię, i by zapisali je w formie hashtagów. Zastanawiało mnie bowiem, co powie ta fotografia młodemu pokoleniu dwadzieścia pięć lat po jej powstaniu? Co z niej wyczytają? Jaką zbudują osobistą opowieść? Nie oczekiwałam, że odnajdą na zdjęciach zaklętą w nich wojenną historię, czy potraktują jako świadectwo minionego czasu, okruczeństwa pamięci. Moi studenci potraktowali scenę zupełnie neutralnie jako (bliską im) dziecięcą strzelankę, zabawę pod nieobecność dorosłych⁶. Bardzo szybko okazało się, że prostota zdjęcia od samego początku wynikała z bariery czasu i odmiennych osobistych doświadczeń obserwatorów. Z pozoru czytelna fotografia kryje w zasadzie dystopijny obraz świata, tzn. odwróconą figurę idealnej rzeczywistości⁷. Opierając się na twardej wojennej rzeczywistości, przesycona jest w istocie złem, przemocą, demoralizacją i cierpieniem. Pozorna prostota ujęcia zawiera więc wymowny, nieidealny obraz

⁶ Podczas zajęć z kształcenia warsztatu interpretatorskiego przyszłych nauczycieli polonistów poprosiłam studentów pierwszego roku uzupełniających studiów magisterskich na Wydziale Polonistyki o to, aby zapisali swoje wnioski pod kilkoma fotografiami. Jedną z nich było trzecie ujęcie Millera (il. 3). Oto hashtagi dotyczące tej fotografii: #ulica, #miasto, #dzieci, #radość, #zabawa, #zima, #winter, #wintervibes, #pifpaf, #Śmiech, #fun, #boyswannahavefun, #strzelanka, #pistolety, #blokowisko, #nadzielnia, #chłopcy, #kiedyrodziczenienpatrz, #walka, #zabawawojnę, #zadenpacyfizm, #cozciebiewyrośnie, #ręceodgóry, #dzieciństwo, #zabawawdorosłych, #jużpotobie.

⁷ Warto zwrócić uwagę, iż w dystopijnym ujęciu nie jest ono obrazem stworzonym w kontrze do utopii, nie jest więc antyutopią. Jeśli mowa o fotografii prasowej, która siłą rzeczy nie jest aranżowana (a w tym wypadku szczególnie), jej dystopijny (dystopiczny) status jest jak najbardziej rzeczywisty, nie zaś fabularny.

świata. I jak się zdaje, jej najbardziej poruszający, a zarazem pesymistyczny wydźwięk tkwi najmocniej w postaci chłopca w czapce – w jego ciele, grymasie i samej obecności na tym fotograficznym ujęciu. Fotoreporterskie, wrażliwe oko Millera uwieczniło historię człowieka, ale wskrzesiło także niebywale przygnębiający okrucieństwo rzeczywistości. Fotograficzny flesz niczym dotyk umożliwił stworzenie nowej czasoprzestrzeni (patrz: Barthes 1985: 289–302), w której spotkali się fotograf, zdjęcie i interpretatorzy.

Studium obrazu – tak malarskiego, jak i fotograficznego – według Barthesa (2008: 49–53) musi nosić znamiona dociekliwej analizy, w której badacz oddaje się pewnej sobie tylko znanej krzątaninie, aby zyskać wgląd i możliwość odnalezienia w badanej czasoprzestrzeni. To rodzaj współuczestnictwa w wyrazie twarzy, realiach, gestach i działaniach. Jednak to *punctum* nadaje rytm, przełamując i naruszając studium. Jest przez to dotknięciem wrażliwego miejsca, znaczącym punktem właśnie. Domeną fotografii prasowej, z całym bagażem współobecności, jest właśnie akt naruszania, zadawania ran, wyszukiwaniem rys i ich tworzeniem. *Punctum* może odsłonić się przed interpretatorem za pomocą szczegółu, który zwrócił jego uwagę, lub konkretnego przedmiotu (patrz: Barthes 2008: 84). Może zdarzyć się też taka sytuacja, w której cały obraz zainteresuje obserwatora, przeniknie go, by w końcu jakiś szczegół nie dał mu spokoju. W obu wypadkach chodzi o emocje interpretatora, jakie wywołuje detal lub cała fotografia, które celują weń i niszczą dotychczasowy sposób patrzenia. Według Barthesa *punctum* jest niczym „oko, które myśli”, ale czasami staje się także całościowym wrażeniem. Zdjęcia reportażowe mogą jednak nie ujawnić go przed obserwatorem, ale samo ujęcie może wprowadzić w przygnębienie, skłaniać do refleksji ze względu na swą wewnętrzną dynamikę, gwałtowność. W samej swojej istocie fotografia prasowa nie może być spokojna, ma bowiem pewne społeczne zadania, poczynawszy od reprezentacji i informacyjnego charakteru do nadawania znaczenia – poprzez budzenie pożądania lub zaskoczenia, niepewności czy rozsmakowania. Jednak nie każda fotografia ożywa w spojrzeniu interpretatora. Jest za to zawsze spotkaniem z intencjami fotografa. Interpretator, tworząc narrację, dotyka klatkę „po”, tak jak wcześniej fotograf, który z niewielkim opóźnieniem odsłania naruszoną tkankę nie tylko uwiecznionej, ale zobrazowanej rzeczywistości.

KWESTIA WINY I NIEWINNOŚCI: FOTOGRAF, ODBIORCA I FOTOGRAFIA

Z jakiegoś powodu Miller powrócił do drugiej fotografii po latach, publikując ją w książce *13 wojen i jedna*, jednak nie nadał jej osobistej narracji, nie opatrzył komentarzem. Choć w dwóch publikacjach, do których powracam w swoich rozważaniach, czyni wyjątek, dokonując wskrzeszenia zdarzeń i miejsc, swoistej autoterapeutycznej narracji, a więc próby spisania emocji i wypisania siebie, nazwania swoich doświadczeń i nadania im znaczeń. Jednak pod żadnym z trzech ujęć

nie znajdziemy nawet najbardziej znikomego odautorskiego opisu czy podpisu. Odbiorca zatem pozostaje z brakiem językowo zakotwiczonego przekazu (patrz: Barthes 1985). Ów brak dotyczy nie tylko ujęć zamieszczonych w książce, ale wszystkich fotografii Millera. Z zasady nie nadawał opisów swoim fotografiom, wierząc, że autonomiczny charakter każdego ujęcia po prostu go nie wymaga. W wydanym pośmiertnie albumie zatytułowanym *Fotografie, które nie zmieniły świata* (2017) po raz drugi przełamał przyjęte standardy, wyjaśniając, że:

Dobre zdjęcie powinno bronić się samo bez podpisu, bez opisu. Ale wbrew tej tendencji swoje zdjęcia będę okrywał tekstem, jak okrywa się ukochaną drugą połowę kołdrą. Będę pisał, żebyście więcej wyczytali i więcej zrozumieli z prostej anonimowości pokazywanego przeze mnie obrazka. Wbrew tendencjom będę je opisywał jak zdjęcie słabe, niezrozumiałe, wymagające słownej podbudowy. Nie mam do nich dystansu. Ja je zrobiłem. Chcę opowiedzieć o tych fotografiach, ale też chce opowiedzieć o sobie. I o moim zawodzie fotoreportera, zawodzie zawodowego podglądacza rzeczywistości.

Nacisnąłem spust migawki. A wybrany przez mnie obiekt zarejestrował na matrycy, czy wcześniej na taśmie światłoczułej, historię. Historię czasem przez duże, ale częściej przez małe "h" (Miller 2017: 15).

Wszelkie opisy zamieszczają już komentatorzy i dziennikarze (zob. – podpisy pod zdjęciami: Pawłowska 2014; Sowińska 2010), ale pewien trop może wskazywać także datowanie zdjęć. Jak dowodził Barthes, data swoją obecnością wcale nie zaznacza stylu, ale każe interpretatorowi wyjść poza ramy czasowe i wniknąć w głąb samego siebie, pomyśleć o życiu i śmierci, snuć refleksję na temat nieodwołalnego procesu powtarzalności historii i wygasania pokoleń. W gruncie rzeczy fotografia, opatrzona datą lub nie, mówi, że coś było, ale wcale nie oznacza to, że już nie istnieje. Może budzić proste, zgoła podstawowe pytania, ale odpowiedzi na nie stanowią bardziej złożony proces, zaliczając się do prawdziwej metafizyki (patrz: Barthes 2008: 148–151). Dają możliwość wywoływania własnych wspomnień i prowokują do rozmyślań natury ontologicznej⁸. Według Susan Sontag sens tkwi bowiem w aurze, jaką rozpościera fotografia (Sontag 2017: 151). Jej przewaga nad obrazem malarskim polega

⁸ Do ponownej refleksji nad omawianymi ujęciami Millera skłoniła mnie moja wówczas niespełna pięcioletnia córka i jej reakcja. To ona sprawiła, że zaczęłam dogłębnie myśleć o tej fotografii i o tym, dlaczego nie daje mi ona spokoju. To zdarzenie było niczym stopklatka, kazało mi bowiem powrócić do sensów, rozłączyć je, zastanowić się nad nimi i spróbować scalić, przywołać do uważności. Przyglądając się pierwszej kolorowej fotografii, mimochodem zapytała:

„– Mamo, czy on jeszcze żyje?”

– Nie wiem, nie umiem Ci powiedzieć... Mam taką nadzieję... – odpowiedziałam i westchnęłam z bólem, choć bezszelestnie. Byłam pełna obaw. Spojrzała na mnie nazbyt dojrzałe. Odetchnęła ciężko pełna wiary. Jej uśmiech podszyty był głębokim przemyśleniem. Była czujna. Skomentowała w końcu:

– To dobrze mamo, że jest na obrazku...” – I to „jest” kazało mi jeszcze raz powrócić do tej i kolejnych fotografii.

na innym stosunku do czasu. Podczas gdy obraz niszczy i traci na wyrazistości, a często zmienia się jego pierwotna forma, choćby na skutek prac konserwatorskich, to fotografia tę aurę i klarowność zyskuje w miarę upływu czasu. Trzeba jednak pamiętać, że nie przesądza to o jej autentyczności.

Powyższe przemyślenia ściśle przekładają się na pracę fotoreportera, którego rola nie kończy się na zarejestrowaniu zdarzenia i dostarczenia ujęcia mediom. Uchwycenie znaczącego momentu stanowi dużą odpowiedzialność, która świadczy o etyce i zawodowości. Niejednokrotnie Miller skłaniał się do refleksji nad statusem fotografa-dokumentalisty, który ma za zadanie opowiedzieć o tym, co działo się na jego oczach. Sens swojej pracy odnajdywał w optyce zdarzenia, którego on nie miał zamiaru stwarzać w granicach kadru, ale które kreowało jego samego (Kała). Otwiera to pewne aspekty odbiorczej perspektywy. Trzeba mieć bowiem na względzie, iż fotografia jedynie zbliża nas do obrazu cierpienia, bo „Cierpieć to jedno; żyć z fotograficznym zapisem cierpienia, co niekoniecznie wzmacnia sumienie ani zdolność współczucia – to coś innego. [...] Obrazy paraliżują. Obrazy znieczulają” (Sontag 2017: 28). Z jednej strony dzięki fotografii wydarzenia stają się bardziej rzeczywiste, w jakiś sposób bliższe i namacalne, istniejące znacznie mocniej w świadomości, niż gdybyśmy ich po prostu nie widzieli. Z drugiej – stawia nas to w pozycji podglądaczy, których dany obraz szokuje lub zawstydzia.

Sontag podzieliła obserwatorów na tych, którzy w obliczu cierpienia tchórzliwie uciekają od obrazów, wykazując obojętność wobec zakotwiczonej w nich prawdy i tych, którzy wnikają w obraz uważnie niczym w malarskie przedstawienia rzeczywistości. Ale zdolność tych drugich, ich dozwolona ciekawość z kolei wikła podglądactwo w proceder zawłaszczania rzeczywistości, posiadania jej przez chwilę na własnych warunkach, w zetknięciu z własnym horyzontem doświadczeń (patrz: Sontag 2010: r 3, 5). Fotograf w istocie też nie ma łatwego zadania. Dokonuje selekcji, szczególnego wyboru ujęcia i zarazem wykluczenia innych możliwych. Wprawia to odbiorców, tak fotografa, jak i widza, w stan bezsilności, w którym nie sposób przerwać cierpienia innych, zaradzić mu zawczasu, opanować w trakcie czy uśmierzyć ból po zdarzeniu. To niełatwe po prostu patrzeć i nie móc nic z tym zrobić. Oto zaskakująca pułapka, w jaką współczesność złapała się sama na skutek dynamiki rozwoju nowoczesnych technologii. Fotografia jest więc rodzajem świadectwa, wyzwaniem rzuconym ciekawskiemu oku, ćwiczeniem naszych granic – wytrzymałości, wrażliwości, doświadczenia i powściągliwości. Oglądanie ludzkich nieszczęść, w obiektywie czy na materiale fotograficznym, jest sposobem zbliżania się do człowieka, dotknięcia go i wskrzeszenia zastygłego obrazu. Jeśli, jak twierdził Robert Capa, będący już za życia ikoną w środowisku fotoreporterów, o sukcesie ujęcia decyduje bliskość fotografa względem dokumentowanej sceny⁹, to

⁹ Capa mawiał: „if your pictures aren't good enough, you're not close enough” (Magnum photos, https://pro.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=CMS3&VF=MAGO31_9_VForm&ERID=24KL535353 (3.07.2020)).

warto zastanowić się nad tym, czym jest owa bliskość? W przypadku fotografa nie chodzi przecież tylko o pokonanie czy zmniejszenie dystansu, ale empatię, swoisty dotyk i chwilowe, mimowolne zawłaszczenie cudzej przestrzeni. Natomiast rolą interpretatora jest wejście w czasoprzestrzeń fotografii i zanurzenie jej we własnej, aby móc zobaczyć zastygły świat oczami tych, którzy zostali na niej uwiecznieni. We wspomnieniach Wojciecha Jagielskiego Miller kwitował jednoznacznie swoje powołanie dokumentalisty: „Trzeba dotknąć, żeby wiedzieć, o czym się mówi – powiadał. – To jedyna prawda i tylko to się liczy. Wszystko inne to lipa i tanie przedstawienie” (Jagielski 2011). Na tym zasadzała się jego czysta fotoreporterska etyka zbliżenia. Dla fotoreportera czy dokumentalisty jest ona powinnością nawet wtedy, gdy dane zdjęcie nie trafi ostatecznie do druku. Istotną rolę odgrywa w niej pamięć i pamiętanie, które stanowi etyczny akt. Składa się na nią świadomość przeszłości i próba przywołania cudzej opowieści, aby tym lepiej zapamiętać fakty i umiejscowić je we własnym horyzoncie.

Trzeba jednak pamiętać o nietrwałości znaczeniowej fotografii. Obraz bowiem dotąd odnosi się do fragmentu rzeczywistości i jest nośnikiem pewnych znaczeń, dokąd funkcjonuje w opinii publicznej. I nawet jeśli współcześnie mamy trudność dostrzegania samych siebie w procesie dziejowym, to możliwość wyartykułowania własnych zapośredniczonych w fotografii doświadczeń wzmacnia naszą kulturową tożsamość. Fotografia jest świadectwem i samowyzwalaczem pamięci, kontekstową grą. Dla Millera stanowiły one możliwość ponownego zwerbalizowania własnych przeżyć, były możliwością powrotu do emocji i samych zdarzeń. Niczym totemy wydarzeń budują one przeszłość. Jednak według Sontag jedynie jednostkowa wewnętrzna przestrzeń tworzy obrazy i pamięć, zbiorowość wytwarza natomiast wspomnienia, zbudowane z jednostkowych narracji. Twierdziła ona, że:

Ściśle rzecz biorąc, nie ma czegoś takiego jak pamięć zbiorowa – należy ona do tej samej rodziny fałszywych pojęć, co wina zbiorowa. [...] Wszelka pamięć jest jednostkowa, niepowtarzalna – umiera wraz z człowiekiem. To, co nazywa się zbiorową pamięcią, nie jest pamiętaniem, lecz ustalaniem: to należy uznać za ważne, a to jest opowieść o tym, jak naprawdę było, wraz ze zdjęciami, które utrwalają ją w naszych umysłach (Sontag 2010: r. 5).

Ta zależność wynika z faktu, iż fotografie stanowią zawsze jednostkowe doświadczenie i pamięć. Dobrze te kwestie podsumowuje Miller w jednym ze wspomnień, gdy przechodził przez góry Wysokiego Kaukazu. Podkreślił trwałość fotografii, jej totemiczną i pamięciową wagę, gdyż jest ona:

ostatnią rzeczą z dobytku ludzi, jak już nie mieli siły, jak zdychali przed samymi szczytami, to pozbywali się na samym końcu albumów fotograficznych, które świadczyły o tożsamości etnicznej i rodzinnej. Mogłem je tylko oglądać, nie miałem śmiałości ich zabrać. Nagrobki pozostające przed szczytem... (Kaniuka 2015).

W tym względzie fotograf jest intruzem, podglądaczem wdzierającym się w materię sobie obcą, a jednocześnie taką, która pomaga mu na autoidentyfikację, zestawianie się z sobą-innym, który obawia się patrzeć i łaknie tego równocześnie. Nie może w końcu nie spojrzeć, chcąc zarejestrować, uwiecznić. Ofiarą jest on sam (podglądający), pozostając na dłużej z traumą, zakłopotaniem i poczuciem winy. Nie może i nie chce przekroczyć pewnej granicy etyki, tj. przedrzeć się przez podmiotowość fotografowanego i pochłonąć ją. Interpretator ma nie mniej niewdzięczne zadanie. Według Sontag poza fotografiami dokumentującymi zbrodnie nazistowskie „etyczna zawartość zdjęcia jest nietrwała. [...] większość zdjęć nie zachowuje wiecznie ładunku uczuciowego” (Sontag 2017: 29). Wynika to z dystansu czasowego, mentalnego i estetycznego w końcu. Z czasem jednak fotografie zyskują aurę, dzięki czemu – nawet te amatorskie – stają się cenne niczym dzieła sztuki i są świadectwami istnienia przeszłości. W fotografii prasowej ma to swoje konsekwencje. Bowiem często jedno ujęcie zyskuje kilka wariantów życia i bywa wykorzystywane także w kontekście dalekim lub obcym wobec sytuacji, w której zostało zarejestrowane.

Sontag w *Widoku ludzkiego cierpienia* bardzo precyzyjnie określiła rolę fotografii, wobec której obserwator nie może pozostać obojętny. Szczególnie wtedy, gdy idzie o ludzkie nieszczęścia. To stanowi o moralnym osiągnięciu współczesnej fotografii, w której pozornie ścierają się dwie sprzeczności: moralność i agresja. Moralny wymiar pozwala odsłonić i patrzeć na nieretuszowany obraz, ale uruchamia w akcie odbioru agresywne wdzieranie się do obcego świata. To cena wnikania w nie swoje przestrzenie, która wystawia nas samych na szczególną próbę. Fotografia sama w sobie pozostaje niewinna:

Fotografia daje nam do zrozumienia, że poznamy świat, jeżeli przyjmiemy go takim, jaki jawi się w obiektywie. Poznanie bowiem zaczyna się od nieprzyjmowania świata takim, na jaki wygląda. Wszelka możliwość poznania wynika ze zdolności do powiedzenia „nie”. Ściśle rzecz biorąc, nigdy niczego nie rozumiemy na podstawie fotografii. Oczywiście, zdjęcia wypełniają luki w myślowych obrazach przeszłości i teraźniejszości; [...] poznanie opiera się na odkryciu zasad działania jakiegoś przedmiotu czy zjawiska. A działanie zachodzi w czasie i w czasie musi być wyjaśnione. Tylko narracja może nam pomóc w zrozumieniu czegokolwiek. [...] Ich [fotografii – A.W.] wszechobecność wywiera nieobliczalny wpływ na naszą wrażliwość etyczną. Wpuszczając do tego i tak już zatłoczonego świata jego duplikat złożony z obrazów, fotografia stwarza złudzenie, iż świat jest bardziej dostępny, niż bywa w rzeczywistości (Sontag 2017: 31).

Droga wiedzie wobec tego przez meandry pozornych sprzeczności w kwestii winy i niewinności: od przemocy, zapamiętywania zdarzeń i etyki fotografa, a więc jego zawodowej odpowiedzialności, poprzez podglądactwo, odbiorcze zawłaszczenie i równoczesne ocalanie pamięci, aż po neutralność obrazu fotograficznego, który jest i świadczy, oddaje historie jego bohaterów, który w ułamku sekundy został wydarty osłepiającym fleszem.

CZUŁY DOTYK: OKRYWANIE OBRAZU NARRACJĄ

Zarówno obraz malarski, jak i zdjęcie stanowią formę obrazowania rzeczywistości i historii. Miller słusznie stwierdził, że „Przecież bitwę pod Grunwaldem też postrzegamy za pośrednictwem obrazu Matejki. Wiele słynnych bitew wyobrażamy sobie tak, jak pokazali je malarze. A dzisiaj mamy fotografie ikony” (Pawłowska 2014). Fotografia z jej specyficzną estetyką w odmienny sposób niż malarstwo przybliża odbiorcom wydarzenia. Niemniej jednak jej zadaniem nie jest przemiana rzeczywistości jako takiej, ale próba jej zobrazowania. Fotografia prasowa ma dać odbiorcom do myślenia, wywołać wstrząs, pomóc im zająć stanowisko wobec uwiecznionych scen (np. konfliktów zbrojnych) i wyczytać z jej skrótowości głębsze sensy. Nawet jeśli pokazuje cierpienie, okrucieństwo, nie zmienia rzeczywistości, ale pobudza emocje i wyobraźnię, zbliża nas do cudzych doświadczeń. Staje się czasem ikonicznym kadrem, który przetrwa na zawsze. Według Millera powinnością fotoreportera jest trwanie w przeświadczeniu o konieczności szerokokątnego ukazywania konfliktów, bo w tych ujęciach formuje się historia, której uczestnikami jesteśmy. Właśnie czytanie fotografii, niczym czuły dotyk, nie zaś jej oglądanie, jest niezwykle istotne. Magia fotografii kryje się w tym, że odbiorca tylko pozornie ją ogląda, a w rzeczywistości czyta sobie tylko znaną metodą i trajektorią: od lewej do prawej, z góry do dołu i z dołu do góry. To swoiste studium przyciągania widzów, ciągłych powrotów do zapamiętanych obrazów, w których przede wszystkim kryją się cudze emocje i zwyczajne życie. Odbiorca, wchodząc w ten swój–nieswój świat może się utożsamić z bohaterami fotografii, zyskać głębszy ogląd i dostrzec część siebie samego w codziennych sytuacjach i małych rytuałach (patrz: Królikowski).

Istotą interpretacji wobec skrótowego charakteru zdjęcia jest konieczność stworzenia czułej opowieści. Literatura w tym znaczeniu ma zawsze narracyjny charakter. Gdyby zestawić funkcję opowieści i fotografii, to według Sontag „Opowieści mogą nam pomóc zrozumieć. Fotografie pełnią inną funkcję: one nas nawiedzają” (2010: r. 5). W ten sposób doskonale widać ich etos, który polega na utrzymaniu odbiorcy w tzw. „intensywnym widzeniu” (Sontag 2017: 106). Fotografia umożliwia wobec tego, jak podkreślała z całą mocą Sontag, przemianę zwykłego widzenia i generuje nowe nawyki odbiorcze. Widzenie staje się wnikliwe, ale niezawłaszczające, bezstronne i obiektywne, a zarazem empatyczne, czułe na niedostrzegany dotąd motyw lub detal, uwikłane jednocześnie w sprzeczności, bowiem usiłuje zdetronizować zwykłe sposoby widzenia i wytworzyć nowe. Agresja i przemoc stają się sposobem wnikania i widzenia, ale nie wiedzy o innych. Śledzenie motywu, studium detalu, nieuchronna przemoc – oto poetyka fotografii. Wszystko po to, aby móc odkryć samego siebie, dzięki poznaniu drugiego człowieka w sposób niezawłaszczający, potwierdzić wzajemne współlistnienie. Doświadczenie fotografii ma zgoła odmienny cel estetyczny, idzie bowiem o piękno wnikania, dotyk i głębię.

Aparaty fotograficzne stanowią przez to wyraz estetycznej postawy wobec rzeczywistości z jej instrumentalną immanencją.

Fotografia ma charakter zdobywania świata, jest rodzajem zastępczego posiadania, nasyceniem konsumpcyjnych odruchów widza, informacją, a nie przeżyciem, dlatego wymaga osobistego doświadczenia odbiorcy, czułej narracji. Fotograf jawi się jako wyraziciel jednostkowego punktu widzenia, także jako dokumentalista. Różnicę między sztuką fotograficzną a fotoreporterstwem oddaje także sens każdego flesza. Za migawką kryją się w zasadzie dwa spojrzenia i poglądy na fotografię: estetyczna i instrumentalna, stanowiące lustro dla współczesnego stylu odbioru i oczekiwań społecznych. Współcześnie można bowiem wszystko sfotografować, a zarazem we wszystkim dostrzec piękno. Fotografia stanowi więc narzędzie przeciw konwencjonalnemu pojęciu piękna, rozszerza nasze pojęcie i doświadczenie przyjemności estetycznej. Według Sontag:

tendencja estetyzująca w fotografii jest tak silna, że środek przekazu, który wywołuje niepokój, w końcu go uśmierza. Aparaty fotograficzne miniaturyzują doświadczenie, przekształcają historię w spektakl i wzbudzając współczucie, zarazem je usypiają (Sontag 2010: 120).

Okrywanie obrazu fotograficznego narracją ściśle łączy się z pamięcią, która według Włodzisław Duchy jest sposobem, w jaki mózg dopasowuje się do świata, to znaczy, w jaki sposób ukontekstawia zdarzenia i doświadczenia (Duch 2015). W końcu pamięć zatrzyma je jako swoje, rozbudzi emocje i utrwali, aby w ten sposób móc wiązać wiedzę za pomocą trwałych odsyłaczy. Omawiane trzy fotografie Millera przywodzą mi na myśl wiersz Ewy Lipskiej pt. *Takie czasy* (Lipska 1986), który w ciekawy sposób je oświetla, tworząc specyficzną narrację. Nie jest jednak ich opisem. Otwiera nową przestrzeń sceny i refleksji:

Idę podwórkiem. I nagle
Podbiega do mnie sześciolatek chłopczyk
W poziomkach policzków.
W ręce trzyma drewniany pistolet.

„Pif! Paf!” strzela w moim kierunku.
Potem chowa broń do kieszeni.
„Robota skończona” mówi i odchodzi.

Zawiadamiam rodzinę. Przyjaciół.
Dzwonię na milicję i zgłaszam swoją śmierć.
Ale wszyscy rozkładają ręce:
„Takie to czasy” mówią.

Czyja mogłaby to być narracja? Być może przypadkowego widza? To zastanawiające, co może odczuwać ten, kto jest fotografowany, co oznacza ta uwieczniona tekstowo i obrazowo scena? Dla mnie znaczy tyle, że nie sposób wydorośleć przedwcześnie. To ciągle zbyt wysoki koszt. Każdy czas jest nieodpowiedni

na konflikty zbrojne, w których udział biorą niewinni cywile, bezbronne dzieci, chcące się bawić jak gdyby nigdy nic. Zawsze były wojny, cierpienie i ich późne konsekwencje, a także dzieci, które nie znały stanu pokoju oraz zbyt brutalne fotografie. Tak samo ludzie podglądani przez fotoreporterów niczym kozy ofiarne, uwikłani w polityczne przemilczenia. Wojny toczyły się i będą się toczyć. Gdy kończę ten tekst, w tle na powrót zaognia się konflikt w Górskim Karabachu, który Miller uwieczniał niespełna trzydzieści lat temu.

Podczas gdy fotografie nas nawiedzają i utrzymują w „intensywnym widzeniu”, opowieść pomaga zrozumieć. Zabawa dzieci jest ucieczką od wojny, fingowaniem normalności, przejmowaniem nad nią kontroli. Wtedy, jak wspominał Miller, „Do zabawy potrzebne są: upleciony z drutu samochód, szmaciana piłka, drewniany karabin, granat, lalka, drewniany rower. Te rzeczy pozwalają – jak Alicji w krainie czarów – jeszcze bardziej zagłębić się w siebie” (Miller 2017: 66). Żadna fotografia nie jest w stanie oddać głębi zdarzenia i egzystencji, ale nasze spotkania, doświadczenia i czas posiadają taką siłę. Bywa także, że są już zmęczone pozowaniem i własną niemocą, dotkliwą i nieuświadomioną samotnością. Nie można przecież długo udawać i grać, zasłaniając lęk i pustkę. Poza ujęciami zawsze nastaje kres tej zabawy–niezabawy, bo bez względu na miejsce konfliktu w końcu dzieci trafiały do ośrodków resocjalizacyjnych i „zaczynała się psychologiczna analiza ich zachowań, analiza, co w wojnie i przemocy jest złe, co mają naprawić w swoich emocjach, jak pozbyć się agresji. Były długie rozmowy. Terapeuci, psychologowie, psychiatrzy naprawiali zwichrowane wojną głowy” (Miller 2017: 66). W istocie, jak dowodzi Sontag w *Widoku cudzego cierpienia*:

Opis piekła nic nam jeszcze nie mówi o tym, jak ludzi z niego wyrwać ani jak zmniejszyć jego płomienie. Mimo to uświadomienie sobie istnienia piekła jest samo w sobie dobre, gdyż wzmacnia poczucie, że w świecie, który dzielimy z innymi, jest dużo cierpienia spowodowanego ludzką nikczemnością. [...] Pamiętanie jest czynem etycznym, samo w sobie i samo przez się ma wartość moralną. Pamięć to jedyna bolesna relacja, jaką możemy utrzymywać ze zmarłymi (Sontag 2010: r. 8).

Powracam w swoich przemyśleniach do pierwszej sceny, kiedy opisywałam kolejno trzy fotografie. Miller wykonał także czwarte ujęcie¹⁰, pod wieloma względami inne niż trzy wcześniejsze. Tym razem to on sam, zainteresowany sceną, podszedł niezwykle blisko. Chłopcy pozują. Ta bliskość wywołuje pewną niezręczność. Na dziecięcych twarzach i w ich postawie ujawnia się pewne przeciążenie. Czuję przesył. Spektakl skończony. Nie sposób przecież więcej zagrać. Nic nie można już ponadto pokazać. Czy za chwilę wrócą do domów? O ile gdzieś jeszcze istnieją... Okropna nędza. Z tyłu uwidoczniły się stare, zdezelowane sanki. W oddali niedaleko bramy śpi pies zwinięty w kłębek.

¹⁰ Fotografię odnalazłam przypadkiem, przeszukując zasoby działu Multimedia „Gazety Wyborczej”.



K. Miller, (*W czasie wojny dzieci się bawią* – tytuł Autorki)

Dlaczego akurat te fotografie mnie nawiedzają? Odkryłam to przypadkiem, zastanawiając się na nad ontologią fotografii i tym, czym w istocie jest pamięć. To ciekawe, jaką pracę wykonuje mózg na rzecz odzyskania pewnych wrażeń i doświadczeń. Włodzisław Duch twierdzi, że:

Pewne obszary mózgu się pobudzają, gdy trafiamy na zapiski i zdjęcia. Tysiące rzeczy nam się jednak nie przypominą. Czasami mózg tak pracuje, że wracają do nas rzeczy z dzieciństwa, które teoretycznie powinniśmy zapomnieć. Musi być zawsze wskazówka, która prowadzi do celu. Gdy ją otrzymamy, łatwiej nam coś odtworzyć. Rekonstruujemy w ten sposób kontekst, w którym zapisana się w nas informacja. Im więcej wskazówek i kontekstów związanych ze wspomnieniem, tym łatwiej do niego wrócimy. [...] Nasz mózg cały czas coś składa i nad czymś pracuje, łącząc ze sobą różnorakie fragmenty. Cały czas mózg rekonfiguruje swoje obszary, niektóre pobudza, o innych zapomina. Nasza pamięć raz rozlewa się po wielu kanałach, innym razem biegnie jednym nurtem (Duch 2015).

W pamięci szczególnie utkwiła mi fotografia André Kertesa z 1929 r., na której uwiecznił małego chłopca, ucznia paryskiej szkoły, którego odnalazłam pośród rozważań Rolanda Barthesa w książce *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Kadr *My friend Ernest* (Arthur J. Morris Law Library Special Collections), który francuski myśliciel tytułuje „Całkiem możliwe, że Ernest jeszcze żyje: ale gdzie i jak? To cała opowieść”, jest mi bliski i do głębi mnie rozczuła. Pewnie dlatego, że jako dziecko dość często przeglądałam stare rodzinne albumy, otwierałam szufladę kredensu pełną starych zdjęć, które pomagały mi wyobrazić sobie tamten mój–nie mój świat, zrośnięty ze mną do dziś. Mój

wewnętrzny kalejdoskop opowiadał historie tamtych czasów, w których mnie jeszcze nie było, a które przecież znam z odpryskowych opowieści. Fotografia i wpatrywanie się w nią, rozszerzanie jej przestrzeni, dawała mi nadzieję, że wskreszę ten–tamten świat i moment ujęcia. Dlatego mam nadzieję, że Ernest jeszcze żyje i ma się dobrze. Że przeżył wojnę i doczekał się wnucząt. Chcę w to wierzyć. Moja córka z lubością przegląda albumy malarskie i fotograficzne, usiłując przenieść się w jej–nie jej świat, na własnych prawach, za pomocą snucia własnej narracji. Często moje historie stają się jej doświadczeniami przeniesionymi w jej miejsca i czasy, jakby prowadziła równocześnie życie kiedyś i dziś. Jej pytanie i przemyślenia kazały mi jeszcze raz poddać oglądowi mój sposób patrzenia. Fotografia bowiem mówi, że to już było, ale to wcale nie oznacza, że już nie istnieje. Znaczy to tyle, że faktycznie jest, tylko inaczej, a w każdym razie daje nadzieję, że na zawsze nie przeminęło.

Nie ulega wątpliwości, że fotografia uruchamia pamięć, będąc sposobem zdobywania narracji o samym sobie. Jako kilkuletnie dziecko bałam się wojny. To widmo było wciąż obecne w rodzinnych opowieściach. Na wyciągnięcie ręki miałam i mam uczestników wojennych zawirowań. Sama nie potrafiłam sobie wyobrazić, jak osierocone dziecko mogłoby przetrwać wojnę, choć i takie historie przetrwały w mojej rodzinie. Powtarzałam mojej mamie, że gdyby wybuchła wojna, chciałabym, żeby to ona przeżyła. Uśmiechała się wtedy i odpowiadała, że nie mam racji, bo siłę walki i przetrwania ma zawsze młode pokolenie. To zabawne, bo gdy to mówiła w latach 80., była niewiele młodsza ode mnie. Dziś myślę, że żadne pokolenie nie ma szans podtrzymania ciągłości pamięci indywidualnej czy innych zbiorowych form regulacji. Nie uda się to bez kontekstu, tożsamości, osadzenia, świadomości i pewności siebie – bez wiedzy o samym sobie. Fotografia otwiera przestrzeń na czuły dotyk nieznaney nam osoby, ale także wskrzeszenie własnego obrazu. Jako odbiorcy przechodzimy transformację, odbywa się w nas pamięciowe dojrzewanie. Cudowna moc pamięci i jej wyzwalaczy pomaga łączyć nasze–nie nasze historie tekstowe czy obrazowe oraz odkrywać, jak funkcjonują one w nas samych.

Fotografie doskonale fingują istnienie pamięci. Zawsze można po nie sięgnąć. Pamięć jest próbą dopasowania się do świata, zawłaszczeniem nie swoich historii i doświadczeń, próbą uruchomienia wszelkich kontekstów, które pozwolą w dowolnej chwili ponownie przenieść się do naszych doświadczeń, wrażeń i przeżytych wydarzeń. Fotografia w tym względzie stanowi niezwykle bogate źródło – jest samowyzwalaczem. Tylko bliskie spotkanie z sobą w innych kontekstach pogłębia odkrywanie siebie samego. Współczesne doświadczenia rodzą jednak pewną obawę na przyszłość, która związana jest z szybkim przepływem informacji i archiwizowaniem obrazów. Mianowicie że „przestaniemy czujnie obserwować rzeczywistość, przestaniemy zdawać się na własną wiedzę i doświadczenie, a zaufamy urządzeniom” (Duch 2015). Pamięć, uruchamianie skojarzeń i kontekstów ma silny związek z procesem uczenia się, ponieważ „Nauka polega na tym, że nowe informacje doczepiamy

do struktur, które już istnieją w mózgu. Im nasza wiedza jest bardziej kontekstowa, tym lepiej ją przyswajamy” (Duch 2015). To spostrzeżenie przesądza o nieefektywności uczenia się na pamięć. W badaniach nad pamięcią opisywane jest coś takiego, jak mylne wrażenie, które wywołuje złudzenia, np. na skutek oglądanego obrazu czy fotografii. To rodzaj impresji, silne pobudzenia mózgu do zbudowania kłęba, siatki, bliskości z nowym doświadczeniem. To swoisty psikus pracy mózgu. Jednak studiowanie fotografii i jej detali stanowi przez to odpowiedź na ponawiane zadanie, stawiane dydaktyce akademickiej i edukacji szkolnej, które powinny wszak uczyć ludzi myślenia, dogłębnego wnikania w dane zagadnienie i autorefleksji. To długi i żmudny proces pracy nad samym sobą. W krótkim czasie realizacja takiego zadania nie jest możliwa, ponieważ nasz mózg działa w taki sposób, „że woli poruszać się po utartych ścieżkach” (Duch 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Barthes, R. 1985. Retoryka obrazu. Przeł. Z. Kruszyński. – *Pamiętnik Literacki*, 3, 289–302.
- Barthes, R. 2008. *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Ferenc, J. (red.) 2018. *Fotografia i szaleństwo*. Łódź: Wydawnictwo Szkoły Filmowej w Łodzi.
- Ferenc, T. 2018. Kultura, szaleństwo, fotografia. Wprowadzenie – Ferenc, T. (Ed.), *Fotografia i szaleństwo*. Łódź: Wydawnictwo Szkoły Filmowej w Łodzi, 7–26.
- Foucault, M. 1999. *Szaleństwo. Nieobecność dzieła*. Przeł. T. Komendant. – Foucault, M. *Powiedzione, napisane. Szaleństwo i literatura*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Giedrys, G. 2020. Fascynujące przygody ludzkiej pamięci. – [wywiad z Włodzisławem Duchem] – *Gazeta Wyborcza*. – <https://wyborcza.pl/7,161389,26325558,fascynujace-przygody-ludzkiej-pamieci.html> (23.09.2020).
- Honkasalo, P. 2004. *Trzy pokoje melancholii*.
- Jagielski, W. 2011. *Bractwo Pif-Paf*: https://wyborcza.pl/duzyformat/1,127290,9037355,Bractwo_Pif_Paf.html (8.07.2019).
- Kała, P. Krzysztof Miller: fotograf wojenny musi być „wariatem” – [wywiad] – *Gazeta Wyborcza*. – <https://fotoblogia.pl/6953,krzysztof-miller-fotograf-wojenny-musi-byc-wariatem-wywiad> (3.07.2020).
- Kaniuka, K. 2015. Zadaniem fotoreportera jest robić zdjęcia – wywiad z Krzysztofem Millerem. – <https://historia.org.pl/2015/07/07/zadaniem-fotoreportera-jest-robic-zdjecia-wywiad-z-krzysztofem-millerem-2/> (18.03.2020).
- Kapuściński, R. 2009. O książkach, ludziach i sztuce. – Kapuściński, R. *Reportaż z piekła*. Warszawa: Czytelnik.
- Kertész A. 1929, *Capturing Paris and New York. Paris, My Friend Ernest*. – Arthur J. Morris Law Library Special Collections. – <http://archives.law.virginia.edu/kertesz/print/paris-my-friend-ernest-1929> (2.11.2019).
- Królikowski, W. 2012. *W oku Boga*. – <https://vod.tvp.pl/video/w-oku-boga,w-oku-boga,15950939> (5.08.2019).
- Lipska, E. 1986. *Takie czasy*. – Lipska, E. *Utwory wybrane (1967–1986)*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Magnum Photos. – Robert Capa American, b. Budapest 1913 – d. Indochina 1954 (Estate). “If your photographs aren’t good enough, you’re not close enough”. – https://pro.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=CMS3&VF=MAGO31_9_VForm&ERID=24KL535353 (3.07.2020).
- Michałowska, M. 2018. „Ktokolwiek patrzy prosto w oczy jest obłąkany” – pozaracjonalność fotografii. – Ferenc, T. (red.), *Fotografia i szaleństwo*. Łódź: Wydawnictwo Szkoły Filmowej w Łodzi, 27–52.
- Miller, K. 2013. *13 wojen i jedna. Prawdziwa historia reportera wojennego*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Miller, K. 2017. *Fotografie, które nie zmieniły świata*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Pawłowska, A. 2014. Krzysztof Miller: Nie stoję po żadnej z walczących stron, tylko za cywilami. Podnoszę aparat... Tylko tyle... [wywiad]. – https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15784886,Krzysztof_Miller__Nie_stoje_po_zadnej_z_walczacych.html (11.05.2020).
- Seierstad, A. 2009. *Dzieci Groznego*. Przeł. Iwona Zimnicka. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Sontag, S. 2010. *Widok cudzego cierpienia*. Przeł. S. Magała. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Sontag, S. 2017. *O fotografii*, Przeł. S. Magała, Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Sowińska, A. 2010. Czeczenia – moja pierwsza wojna. – *Gazeta Wyborcza*. – https://wyborcza.pl/duzyformat/1,127290,8721022,Czeczenia___moja_pierwsza_wojna.html (11.09.2019).
- Dzieci bawią się w wojnę na osiedlu Czarnoriecz w Groznym, Czeczenia 1995*. [fot. K. Miller] – <https://multimedia.wyborcza.pl/dzieci-wojny/16/> (8.10.2020).

TZINA KALOGIROU

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Time Lost and Time Regained in Contemporary Children's Literature

Abstract: Time and memory can mean very different things when discussed in philosophical and artistic terms. They are associated with the most common and, at the same time, the most intimate aspects of a human being, and they can take many forms: time can be mythic or secular, eternal or portioned in temporalities, while the broad range of memory can be found among different categories. However, both concepts are inevitably linked with artistic representation and with the power of human imagination to capture time and recreate memories via different means of artistic expression. This paper addresses evolving notions of time, particularly drawing upon the archetypal criticism and the distinction that has been utilized in the context of children's literature between *kairos* (καιρός) and *chronos* (χρόνος) (Nikolajeva, 2000). Literature for children very often dwells on the mythic, circular, eternal time of *kairos*. *Chronos*, on the other hand, is linear, often conceived and experienced by humans in terms of suffering, loss, and death.

Keywords: kairos, chronos, picturebook, memory, time

*Or set upon a golden bough to sing
To lords and ladies of Byzantium
Of what is past, or passing, or to come.*

W. B. Yeats, *Sailing to Byzantium*

*Time is a state: the flame in which there lives the salamander
of the human soul.*

Andrey Tarkovsky

LE TEMPS, VITE!

In 2000 the Pompidou Centre in Paris reopened after two years of renovations and held an ambitious exhibition devoted to the notion of Time. Visiting Paris at that time I had the chance to attend *Le Temps, Vite! (Time, Fast!)* – as was the title of the exhibition which addressed the major philosophical question of Time presenting a mixed variety of artworks. The exhibition's accompa-

nying catalogue with its exceptionally distinctive form (a selection of printed ephemera such as a calendar, a magazine and a newspaper in a shiny plastic bag) succeeded in highlighting the opposing discourses that circulate the concept of time as well as demonstrating some of its basic tensions and discrepancies: time can be eternal or short-termed, apocalyptic or cosmic, subjective or measured, universal or local and in general (it) can take myriad attributes as conceived by humans (West-Pavlov 2013).

It is unthinkable to place ourselves outside Time. In Book XI of Homer's *Odyssey* Odysseus makes the *vékvia*, i.e. a *katabasis*, a descent into the underworld where the dead naturally sinking in the total oblivion of Hades must drink the sacrificial black blood given to them by the hero so that their memories awaken and they are able to converse with him. Bereft of memory, a person becomes a ghostly shadow, the prisoner of an illusory, lethal existence; like the blood-thirsty dead souls in Hades, they are falling out of time unable to seize their own link with others or with the outside world — in other words, they are doomed to an alienating and unknowable situation steeped in a paradoxical state of being.

In a similar vein the following passage (a dialogue between Stavrogin and Kirillov) by Fyodor Dostoyevsky in his novel *The Possessed* (qtd in Andrey Tarkovsky, 1986: 57) deals with the eschatological distinction between time and eternity from within Christian theology:

Stavrogin: in the Apocalypse the angel swears that there'll be no more time.

Kirillov: I know. It's quite true, it's said very clearly and exactly. When the whole of man has achieved happiness, there won't be any time, because it won't be needed. It's perfectly true.

Stavrogin: Where will they put it then?

Kirillov. They won't put it anywhere. Time isn't a thing, it's an idea. It'll die out in the mind.

The dialogue highlights that Time is all-pervasive throughout the human experience and it could only be apprehended within the texture of human life. It is only from the position of our living existence where we address the question of Time, with its ephemeral and everlasting dimensions and the metaphysical aporia it generates.

FROM KAIROS TO CHRONOS

Thus, it is not surprising that Time has been imagined and reworked by literature over centuries as well as inherently associated with a vast array of human experiences. Literature for children, likewise, has not stopped fabricating fictive temporalities and embracing a multiplicity of times within a cosmological

or historical frame of reference. One should possibly start with the distinction between non-linear (cyclic, circular) and linear time, notions which are called *kairos* (καῖρός) and *chronos* (χρόνος) respectively in Greek and it is with these names they have been implemented in the study of children's literature (Nikolajeva, 2000). *Kairos* is the eternal time of myth, ahistorical and reversible while *chronos* is the measurable time marked by chronological order and history. Although *kairos* might be connected to the archaic belief of ritual repetition, it bears a strong Judeo-Christian imprint. According to Eliade (1954), the cyclic infinite time is sacred and it can be transmitted or reenacted in linear time during vernacular seasonal rituals or rites (Eliade 1954). In several rituals central in Orthodox Christianity itself, for example the symbolism of the circular time is prominent, thus, reminiscent of *kairos* and the cyclic progression of life. Circular symbolism occurs several times during the wedding ceremony, for instance when the priest is leading the couple to perform the circular 'dance of Isaiah' around a table set up in the nave of the church. The sacred ceremony of marriage bonds the couple in an eternal union destined to last well beyond their individual existence through their offspring and the general continuation of the life cycle.

It is obvious that echoes of the sacred, ritualistic circularity can be found in literature. However, every time the circular time opens up to linearity an awareness of death occurs. In mythic time which is everlasting death is reversible or perpetually suspended (as in fairy tales). The insight regarding the linearity of time, on the other hand, especially in the context of children's literature invokes the problems of growing up, losing one's innocence, aging, and dying.

Although children's books have always fabricated stories in various genres and kinds of books (concept books, for instance) to help young readers to measure or comprehend the multifaceted concept of time (Sainsbury 2014) through history, heritage and memory (personal and collective), the tendency towards the circular and everlasting *kairos* is a constant preoccupation in children's literature¹. The longing for the ever-becoming temporality is encapsulated in narratives which tend to restore the symbolic order inherent in the eternal *kairos*. It has often been indicated and repeatedly discussed (by Nikolajeva, Beauvais and others) that children's books try to place before their readers "a 'harmonious world, purified' of the inconvenient truths of otherness and time passing" (Beauvais 2015: 206); also, to perpetuate the idea of timeless childhood as the idyllic locus of eternal happiness, safety, and innocence, a "felicitous chronotope" (Nikolajeva 2005: 137–138) which is spatial and simultaneously temporal. In Northrop Frye's elaborate archetypal typology of literature² in the *Anatomy of Criticism* (1971), the circular time correlates with

¹ Pat Pinsent suggests that (1989) the happy ending in many children's books, all those at times unlikely "coincidences" by which a happy outcome is assured, might be interpreted as a reenactment within the narrative of the initial mythic, everlasting time. This kind of ending is of course deeply consolidating and satisfying for the reader.

² Adapted properly for children's literature by Sloan-Davis (2003).

the mode of *romance* and is associated with the symbolic mythos of *spring*. In the realm of romance “the fundamental form of process is cyclical movement, the alternation of success and decline, effort and repose, life and death which is the rhythm of process” (1971: 158). The mode of romance suggests an eternally unchanged and idealized world whereas nature, the green world, is closely analogous to human.

Stories that dwell on the mythic, circular time usually employ idyllic settings and summon chronotopes correlating with a primordial spatiotemporal state which simultaneously alludes to Arcadia and Eden. The idyllic setting in kairos-oriented stories is usually depicted in a luscious manner as *locus amoenus*. *Ann of Green Gambles* (1908) by Lucy Maud Montgomery is a classic example but there are of course many other classic texts for children into which the *locus amoenus* motif is dominant in terms of setting. At the core of this blissful universe exists the perpetuating image of the child as *puer aeternus*, a much-theorized and contested concept (Nikolajeva 2000; Beauvais 2015) referring to a child which is a-temporal, frozen in an eternal condition of innocence. As a construed generalized figure, however, it finds its roots in the generic tradition of pastoral and also in the aesthetics of Romanticism – the poem “Intimations of Immortality” by William Wordsworth might pose as the most classic example of this eternal longing for childhood innocence. Innocence is also the fundamental quality of Frye’s romance. The imagery of romance presents a human counterpart of the apocalyptic divine world which Frye calls the “analogy of innocence” (1971: 158) with prominent children among its human population and old, fatherly individuals with spiritual powers.

While *kairos* is circular, an everlasting time, *chronos* is the linear time toward growing-up, maturity and death when the eternal child ceases to be. Humans have always been struggling to come to terms with *chronos* which is conceived and experienced within the framework of aging, loss and death. *Chronos* sows a sense of dissatisfaction or fear in human beings. It makes them vulnerable and subject to pain. It might graphically be said that trapped in the linear *chronos* humans continue to stride in the footsteps of that incredible and gigantic god Cronus (the paronymic alliteration is not accidental) whom Francisco Goya (*Saturn Devouring His Son*, c. 1819–1823, Museo del Prado) has powerfully envisioned as a devouring ogre. There is indeed an abundance of children’s books that are permeated by the narrative impediments of *chronos* or highlight the very idea of temporal linearity. Every time children’s literature uncurls the spiral of *kairos* (which is very often the case actually) by making a departure from the permanence and the encloseness of circular time, dystopia prevails and the fictive world becomes unhappy; at times desolate or chaotic. It might be plausibly argued that the open, uncertain and unpredictable linearity of time adheres better to the present condition of overwhelming traumatic experiences, social conflict and post-modern skepticism instead of

the idealized circular one. It is then unsurprising that the *puer aeternus* with its associated chronotope has almost completely vanished from contemporary children's literature (Beauvais 2015: 41) which ceaselessly disturbs or challenges the very notion of childhood. *Kairos*-oriented narratives seem not to belong any more to the present world and its fragmented vision of happiness. Taking again into account the archetypal theory of Frye (1971), contemporary narratives tend to be more realistic, more inclined to the mythoi of Autumn and Winter and to the modes of Tragedy, Irony and Satire. This is fair enough. It is undoubtedly true that nowadays fewer children's books are written starring children who fall into the type of *puer aeternus* while books that promote the social pathogenesis and the disturbing aspects of social reality dominate contemporary children's literature.

However, on the deepest level of archetypal fantasy the nostalgia for the circular, everlasting time of *kairos* is persistent since people never ceased to yearn for the undisturbed, reassuring repetition of cyclical time. The circular recurring time which humans desire relates to the authenticity of existence and with the joyous sensation of the repetitive experience of the small joys in life within a full annual cycle. It is a deep, profound longing for a state of harmonious life, inseparably bound with feelings and experiences that bring pleasure and well-being.

It is in this vein whereas the nostalgia for *kairos* forms a recurring tendency in contemporary children's literature. We will now proceed by giving some examples. In books that follow the generic conventions of *A Child's Calendar* (like Updike's classic, 1999/1965), such as the vintage-designed books by Shirley Hughes (2016; 2018), it becomes obvious that the circular, endless time is reenacted as a version of the cosmological time of romance marked by the perennial possession of the seasons.

The perpetuated fantasy of endless time embodied in the version of *kairos* can also be detected in more recent books, such as Loring Fisher's *Taking Time* (2020) in which diverse images of children from all over the world are presented as experiencing the wonders of nature. The book invites children to slow down and take their time to gather up the blossom dancing tree, to listen to a bird's song in the breeze, to watch with awe a spider build her home, etc. The poetic text is inspired by the philosophy of mindfulness, however, a deeper connection with the archetype of *kairos* could also be detected. In all its visual and verbal manifestations the book celebrates the encompassing beauty and the wisdom of life, the harmonious cyclic rhythm of nature. The child figure is closely connected to nature and totally synchronized with its pulses and rhythms (like the rhythmic purr of a cat in the fifth opening). The book conceives and depicts time as a natural phenomenon; the sun rises and sets, seasons change, sunshine and snow, life and death alternating in nature in which there is generic (not individual) rebirth. The imagery of the book is archetypal consisting exclusively by heavenly images referring to the

World of Innocence³ (Frye 1971; Sloan 2003): vegetation, blooming trees, clouds, birds, domestic animals, etc.⁴



Jo Loring Fisher, *Taking Time* (2020).

The *Tin Forest* (2008) by Ward (text) and Anderson (illustrations) is a picturebook endowed with archetypal meaning that lends itself to discourses of the kairos/chronos duality. The oxymoronic collocation that gives the book its title (tin-forest) foregrounds the transmutation of tin to nature as the primordial movement towards the restoration of natural world and its cyclic time. This movement is being existentially projected as a shift from *chronos* to *kairos*, and in the narrative context of the book as a displacement from a dragged and drained linear cosmos to the organic, green world of circular romance.

There was once an old man who lived alone in a wasteland, a scrapyard of trash and garbage. “Every day he tried to clear away the garbage, sifting and sorting, burning and burying. And every night the old man dreamed.” He dreamed that he lived in a colourful jungle full of wild forest animals. Then, one day he had a sudden insight (an idea *planted* itself in his head) to build a forest made of tin. Bit by bit he built tin trees, flowers and even animals using all the garbage and scrap that others had thrown away. Eventually he created this forest of tin; however, he still felt disappointed because his forest was not alive. Until one day a bird visited the forest and sometime later brought another bird with it. Plants and animals began to colonize the forest until it became

³ The archetypal imagery is divided (Frye 1971; Sloan 2003), in two broad categories: heavenly images referring to the World of Innocence and demonic images referring to the World of Experience. World of Innocence/World of Experience: a direct reference to William Blake’s *Songs of Innocence and of Experience* (1789).

⁴ Cf. the picturebook *All in a Day* (2009) by Cynthia Ryland (text) and Nikki Mc Clure (illustrations).

a beautiful, proper alive forest, colourful and buzzy. The illustration conveys an overall sense of a genuine naïve painting style regarding the depiction of the forest which is clearly reminiscent of Henri Rousseau's jungles.

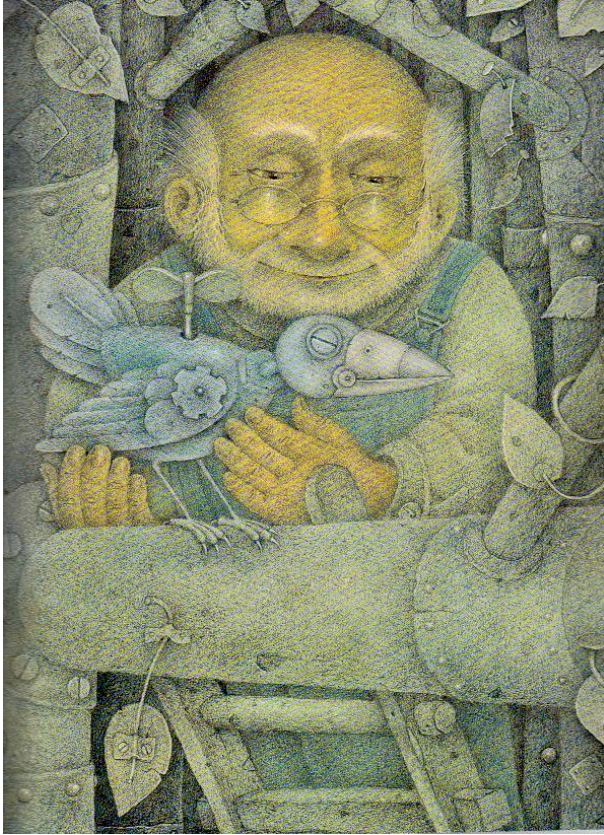
If interpretation is response to the experience of textual complexity, one should start from the most complex figure of the book, the old man who is the creator of the tin forest, the one who dared to dream and to transform the grey, filthy environment he inhabited. With his bald pate, white whiskers, spectacles and work clothes, the old man is obviously a grandfatherly figure, the wise old man of the analogy-of-innocence imagery who stands as the archetype of the artist. He is the *poeta faber* who crafted with diligence an artwork (he literally bolted it piece by piece) and the *poeta vates* who envisioned an artistic creation to transform the ugliness into beauty. On the level of archetypal imagery, he is the one who managed to succeed in the total substitution of the World of Experience with its demonic images (scrap iron, the waste land) by the World of Innocence with all its associated images of nature. He turned hostile symbols into positive ones, in other words, with the most powerful among them being the tree. Trees are, nevertheless, among the most affirmative symbols (Cirlot 1990: 346–350) because they are associated with life, growth, wisdom, and connection with the universe. They reach down to the ground and up to the sky at the same time, therefore they are endowed with great spiritual power. They belong to the circular chronotope whereas the symbiosis of the species prevails.

Another symbolic quality of the old man is his association with God. He is a divine figure in direct relation with the Almighty God, the creator and preserver of the natural and the human world. He is at the center of the eternal green world he created, thus, reminiscent of Paradise. The reading of the Old Testament has possibly contributed to enrich Anderson's images along with the symbolic repertoire of *kairos* chronotope. "The wolf shall dwell with the lamb, and the leopard shall lie down with the young goat, and the calf and the lion and the fattened calf together; and a little child shall lead them" (*Isaiah* 11: 6). The illustration shows the old man and nature containing each other and living peacefully together in a world⁵ where the differences between domesticated and wild species cease to exist.

In the spatiotemporal realm of *kairos* where all species live together in harmony, the little child (a leading figure according to *Isaiah*) has been substituted by the old man, a person of equivalent symbolic significance who is simultaneously a grandfather, an artist, a godly figure and a personification of Time itself. Panofsky's key study on "Father Time" (1972/1939: 69–94) traces the iconological metamorphoses the personified Time has undergone in art since the Renaissance. Aged, bald and bearded, he is unmistakably recognizable by his attributes, the scythe, the hourglass and the wings. An amalgamation of the ancient Greek god Chronos and the titan Cronos with a touch of

⁵ This world is simultaneously a Garden and an Ark.

the Roman god Saturn has been evolved over the centuries to a benevolent figure (Macey, 2010). The bald and bearded old man of the *Tin Forest* looks like a pale descendant of that Father Time attributed, however, by the tools he holds instead of the scythe. He is a builder and a creator, a benevolent father not a destroyer of worlds like his ancestor.



Helen Ward & Wayne Anderson, *The Tin Forest* (2008).

The transmutation of the scrapyards to a forest entails the restoration of *kairos* over *chronos* and the overall purification of the human life. The illustration identifies vegetable and mineral worlds in a form reminiscent of alchemy (Frye 1971: 146). In the apocalyptic imagination though according to Frye (Frye 1971: 146), alchemic gold is a metaphor for the divine. The golden tree with its golden mechanical bird in *Sailing to Byzantium* (1926) by W.B. Yeats is not only a powerful symbol of eternity and aesthetic beauty but also the prototype of this enlivened alchemic process of transmutation. The literal gold (the material of Yeats' bird) equals "the fiery quintessential gold of which the heavenly bodies are made" (Frye 1971:146) and, therefore, could be both material and abstract. In *The Tin Forest* accordingly an intangible, uncreated golden light, a light that

stems from the luminous body of the old man illuminates the gray soulless creatures transforming them into gold, luminous and warm living beings.

CONCLUSION

The Tin Forest is open to multiple interpretations. It is a tale with great ecological significance and a story about environmental responsibility and mindfulness, about artistic creation and the power to imagine without succumbing to ugliness. My reading, however, put it in an allegorical and cosmic frame of reference as a story about time and the restoration of *kairos* over *chronos*. *The Tin Forest* belongs to those stories where narrative time curls to form the spiral of *kairos* and to regain a lost authenticity. Nevertheless, as these stories feature a deepened appreciation of nature they seem very relevant to our environmentally troubled times. As they focus upon the circular rhythm of the seasonal change they make us aware that we are losing day by day the seasonal cycle, the most familiar and predictable phenomenon to which we have learned to adjust our lives in a soothing, rotating rhythm. They also convey an awareness that we all belong to one and the same cosmos which we must cherish and protect, so that it will continue to exist in the endless passage of time.

WORKS CITED

- Beauvais, C. 2015. *The Mighty Child. Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cirlot, J.E. 1990. *A Dictionary of Symbols*, translated from the Spanish by J. Sage, with a foreword by H. Read. London: Routledge.
- Eliade, M. 1954. *Cosmos and History. The Myth of the Eternal Return*. Translated from the French by W.R. Trusk. New York: Harper Torchbooks.
- Frye, N. 1971. *Anatomy of Criticism. Four Essays*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hughes, S. 2016. *Out and About: A First Book of Poems*. London: Walker Books.
- Hughes, S. 2018. *Snow in the Garden: A First Book of Christmas*. London: Walker Books.
- Le Temps, Vite. Catalogue de l'Exposition Présentée au Centre Georges Pompidou*, du 12 Janvier au 17 Avril 2000.
- Loring Fisher, J. 2020. *Taking Time*. UK: Lantana.
- Macey, S. L. 2010. *Patriarchs of Time. Dualism in Saturn-Cronus, Father Time, the Watchmaker God, and Father Christmas*. Athens and London: University of Georgia Press.
- Nikolajeva, M. 2000. *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature*. Lanham, MD., and London: The Children's Literature Association and the Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. 2005. *Aesthetic Approaches to Children's Literature :An Introduction*. Lanham, MD., and London: The Children's Literature Association and the Scarecrow Press.
- Panofsky, E. 1972/1939. *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. New York and London: Routledge.
- Pinsent, P. 1989. "Paradise Restored: The Significance of Coincidence in Some Children's Books", *Children's Literature in Education*, 20.2. (1989), 103–110.

- Ryland, C. and N. Mc Clure. 2009. *All in a Day*. New York: Harry N. Abrams.
- Sainsbury, L. 2014) "Chronotopes and Heritage: Time and Memory in Contemporary Children's Literature", In C. Butler, K. Reynolds, eds., *Modern Children's Literature: An Introduction*. New York and London: Palgrave Macmillan, 187–200.
- Sloan, Glenna. 2003. *The Child as Critic. Developing Literacy through Literature. K-8*. Forward by B. Cullinan. New York and London: Teachers College Press.
- Tarkovsky, A. 1986. *Sculpting in Time*. Trans. by Kitty Hunter-Blair. Austin: University of Texas Press.
- Updike, John. 1999/1965. *A Child's Calendar*. Illustr. by Trina Schart Hyman. New York: Holiday House.
- Ward, H. and W. Anderson. 2008. *The Tin Forest*. Narrated by S. Chadwick. Surrey, UK: Templar Books.
- West-Pavlov, R. 2013. *Temporalities*. London and New York: Routledge.
- Yeats, W. B. 1996. *The Collected Poems*. Ed., R. J. Finneran. New York: Simon & Schuster.

Studia / Studies

Pamięć dzieciństwa

Childhood Memory

PAWEŁ MACKIEWICZ ORCID: 0000-0002-8930-4718
Uniwersytet Wrocławski

Dzieciom, którymi byłem. Przestrzenie pamięci Dariusza Suski

Abstract: The article deals with the characters of children and childhood as an important element of Dariusz Suska's poetry. Both this topic and its connection with the anthropologically understood issues of time, death and memory are motifs often exposed as key to understanding the poetry of the author of *Ghosts of Days*. These elements, as well as the setting of the world presented in a specific, autobiographically motivated topography and memory of a historical character, are indicated by the author as organizing elements for the whole of the poet's oeuvre, always immersed in an obscure, fairy-tale past, at the same time saturated with concrete. The whole reflection on the structure of memory in Suska's poetry has an inclination due to the regionally understood characteristics of the space in which he places his child heroes, functioning in highly organized poems, but with a decidedly "adult" message.

Keywords: contemporary Polish poetry, memory, childhood, autobiography, regionalism

Przed kilku laty swój piąty tom wierszy, *Duchy dni*, rozpoczął Dariusz Suska utworem, w którym pamięć toczyła wyrównany spór ze zmyśleniem, konfabulacją. Niezbitymi argumentami poświadczającymi wiarygodność pamięci są w tym utworze – podobnie jak w całej twórczości poety – szczegóły topograficzne, szeroko pojęta geografia powiatu i jego bezpośredniego sąsiedztwa. Reprezentacja przestrzeni, nieprzypadkowej, niepostrzeżenie wrastającej w pewien dość niespodziewany kosmiczno-egzystencjalny ład. Trudno jednak brać go za dobrą monetę, zważywszy na jego kruchość, tymczasowość, może złudność. To wyimaginowana, przecząca obserwowanej codzienności – rodzinnej, sąsiedzkiej, miejskiej – harmonia kilkuletniego chłopca, potem nastoletniego wyrostka, wreszcie dorosłego. Każdy z nich na swój sposób wie, przeczuwa lub przekonuje się, że wszelki porządek zawsze jest iluzją, samooszukiwaniem, zagłuszaniem niepokoju, odsuwaniem od siebie utraty (kogoś bądź czegoś). Wypada przyjąć sugestię zawartą we wspomnianym wierszu: ani demaskowanie świata, ani heroiczne (czy naiwne) boksowanie się z nim, ani nawet ufność w konsolację, zasłużoną nagrodę za właściwe postępowanie – nie stanowią remedium na niezbywalny brak ontologicznej pewności. Wszak „rzeczy są wy-

mysłem” (czyli dziełem stwarzającego umysłu), my sami zaś również „nadto rzeczywiści byliśmy wymysłem”. Oto inicjalne strofy wiersza i zarazem *Duchów dni*:

Pamiętasz, za stawami, w najjaśniejszy dzień,
który był wymysłem tak jak my nie raz
paliliśmy czasem paliliśmy czas,

Który jest wymysłem, oparci o cień
nic nie rozumiejąc z tej nieprzezroczystej
pamiętasz, za stawami, w najjaśniejszy dzień

Mgły po słońcu nad wodą [...] *(Powietrze)*

Obcować z wymysłami, samemu wymysłem będąc – taki jest w tej lirycznej narracji punkt wyjścia. Obcowanie to podobne bywa do nałogu albo – zanim jeszcze pokusa przerodzi się w przymus – do sięgania po zakazane, przekraczania granicy bezpieczeństwa. Palenie czasu, niczym popalanie używek, otepia zmysły, izoluje umysł, osłabia kontakt człowieka z rzeczywistością. Ale czy na pewno? A może właśnie wyostreza percepcję, orientuje ją na to, co nieoczywiste, jednoczy poznającego z otoczeniem i zbliża go do świata, który przestaje mieć jeden, arbitralnie lub przypadkowo wybrany wymiar?

„Istnieją «epoki czasu» i «epoki przestrzeni». Kręgi i stadia kultury i cywilizacji, gdzie uwaga ludzka skupia się na naturze układania się rzeczy i zjawisk «po sobie» – diachronicznie lub «obok siebie» – synchronicznie” (Symotiuk 2007: 120), przypomina Stefan Symotiuk. I dopytuje:

W jakiej epoce żyjemy? Sądząc po pazerności wędrowniczej, po tym, że ludzkość poddała się ogromnej lawinie nomadyzmu turystycznego, że przenosi się z miejsca na miejsce, aby gdzieś w symbolicznych okolicach po prostu trochę „pobyć” – żyjemy w epoce przestrzeni. Kolekcjonuje się świat jak karty pasjanasa (Symotiuk 2007: 120).

W jakiej epoce wobec tego najlepiej czułyby się wiersze Suski? Odpowiedź mogłaby się wydać zbyt prosta, skoro postacie, które zaludniają książki poety, nie oznajmiłyby – za Symotiukiem – „[n]ie mamy czasu na kontemplację czasu”. Tę niewyszukaną mantrę nowoczesnego nomady zastępują frazy reifikujące doznawaną czasowość: „całowałaś mnie czasem całowałaś czas” (*Powietrze*), „oparzyłaś się czasem nic potem nie czując” (*Pamiętasz, za stawami*). Poznawać czas oznacza fizycznie odczuwać jego działanie, przyjmować go cieleśnie; erotyka i ból (lecz także nabyta obojętność na cierpienie) mieszczą się w tej samej kategorii doznań. Przechwytyując podmiot w jego tu i teraz, jednocześnie przybliżają mu zjawisko zmienności – relatywizują przeżycia. Uruchamiają pamięć (o zjawiskach „przed” takim czy innym zdarzeniem lub „po” nim).

Bez wątpienia, zgodnie z opinią autora *Miejsca i czasu*, wyżej należy cenić doświadczanie diachronicznego następstwa zjawisk, niżej natomiast – synchroniczne, nieledwie symultaniczne poznawanie świata, z całą powierzchownością takiej procedury. Zadomowienie się w „epoce czasu” pozwala – akurat dla Suski jako fizyka jest to tyleż chlebem powszednim, ile koniecznością wyobraźni – sproblematyzować czas jako wielkość fizyczną oraz powiązać go z właściwościami poznającego umysłu. Właściwości te – upraszczając: sposoby relatywizowania przeżyć – próbuje przeświełać drugi z wierszy o doznawaniu czasu nad wodą (nie tak przejrzystą bynajmniej jak woda lemańska). Końcowy fragment vilanelli:

[...]

pamiętasz, za stawami, musisz to pamiętać

Życie pali się szybciej i linie na rękach
w powietrzu jest mniej tlenu, inne lato mieszka
poparzone czasem, a to nic nie boli
pamiętasz za stawami. Jak to, nie pamiętasz?
(*Pamiętasz, za stawami*)

„Ja” podmiotu mówiącego w wierszu i „ja” adresatki vilanelli dzielą zasoby pamięci, choć przeżycia (jakoby) ich łączą. Tak zindywidualizowaną morfologię pamięci wspiera koncept czasu jako wielkości zależnej od warunków jej pomiaru. Z punktu widzenia fizyki kluczowy jest tlen, którego ubywa – rzędzący, rozrzedzany gaz. Gdyby, przypuśćmy, udało się ów gaz w wysokim stopniu rozrzedzić, powstałaby próżnia. W próżni ciała poruszającemu się z prędkością światła (lub zbliżoną do niej) czas upływa zauważalnie wolniej (zjawisko to nazywa się dylatacją czasu i polega na zachodzeniu różnic w pomiarze czasu dokonywanym równolegle w dwóch różnych układach odniesienia). Łatwo wskazać do analizy taką oto figurę: dane są dwa podmioty w dwóch „układach”, a każdy z nich inaczej doświadcza czasu, jego upływu – każdy sugeruje się innym pomiarem. To, co dawne, zadawnione dla jednego (jednej), nie jest takie dla drugiego. Pamięć w sobie właściwy sposób wykorzystuje swój jednostkowy „układ odniesienia” („[...] musisz to pamiętać”; „Jak to, nie pamiętasz?”)¹, ignorując istnienie „układów” alternatywnych.

Może by więc diachroniczne następstwo zjawisk zastąpić jednak układem symultanicznym – tym niedoskonałym, burzącym ułożoną sekwencyjność przyczyn i skutków? Dominującą kategorią przestałby wtedy być – nadal wprawdzie ważny – czas, a stałaby się nią przestrzeń. Choć możliwe,

¹ Wpływ relatywizmu praw fizyki na konstrukcję wierszy Suski oraz problematykę pamięci i czasu w nich ujętą można by też rozważać na innych przykładach. Jeden z bardziej zajmujących: „Wrocław koniec lat osiemdziesiątych. / Na wykładzie mechaniki kwantowej / jest nas trzech z tych trzech dwóch / nie ma. Mnie już wtedy równanie Diraca // interesuje mniej niż śmierć a przecież / jest o śmierci – **jesteśmy zegarami / które rodzą czas równocześnie go / wykrzywiając.** [...]” (*Mechanika nieba*, podkr. P.M.).

że zasadniej byłoby mówić o przestrzeniach albo, jeszcze lepiej, o miejscach. Miejscach przywodzących na myśl wspomnienia, kumulujących emocje, brojących swojej tożsamości w wielkiej liczbie innych, konkurencyjnych punktów na mapie. Miejsce jest przecież bastionem pamięci. A świat pofragmentowany i, niczym utracona kolekcja kart do gry, uporczywie rekonstruowany dostarcza satysfakcji zbieraczowi. Zwłaszcza gdy pasjans z wielu karcianych talii niespodziewanie pozwala się ułożyć. Współczesny nomadyzm nie przekreśla z góry poznawczych pożytków wędrowania. Mimo osadzenia w topografii Złotoryi i jej okolic poezja Suski w dwojaki sposób zwraca się ku nomadyzmowi. Po pierwsze: wówczas – a nie dzieje się to sporadycznie – gdy podmiot mówiący przenosi się z przestrzeni rodzinnego Pogórza Kaczawskiego w przestrzeń miejską, do Wrocławia (np. na ulicę Bujwida w wierszu *Ta sama ulica*) albo do Warszawy (Fort Bema w utworze *To mógł być smutny świat*). Po wtóre, ciekawsze: nawet gdy następuje w niej przemieszczanie się z miejsca do miejsca (z wiersza do wiersza) w granicach powiatów złotoryjskiego i jaworskiego. Przenosiny – potrzeba kompletowania kart z wizerunkami lub figurami (z) przeszłości – na trwałe zmieniają kondycję wędrowców, nie kończąc jednak ich procesu formacyjnego.

Ten bowiem postępuje, ponieważ rozrastająca się przeszłość kształtuje wędrujących, gdy tylko pozornie zdążają oni ku przyszłości. Przeszłość może wszak przybrać postać śmierci, a tej stale przecież przybywa. „Napatrzyliśmy się na znikanie i jeszcze się napatrzymy” – pada literalna zapowiedź w jednym z wierszy Suski (*Napatrzyliśmy się na znikanie*). W innym utworze podmiot formułuje bardzo świadomą uwagę – zarówno w sensie autobiograficznym, jak i autotematycznym: „Jestem rozzarowany językiem śmierci / choć w nim napisało mnie dzieciństwo / miejsca gdzie mieszkałem i nocujące / w śniegu kosy. [...]” (*I*). W wygłosie (skądinąd absolutnym) tego samego wiersza pojawia się też supozycja: „wyobraź sobie że nie ma końca // wyobrażasz sobie?”. Coraz to nowe obrazy umierania ludzi, zwierząt, przemijania rzeczy nie gwarantują, że to pozorne odchodzenie naprzód prowadzi dokądkolwiek – do jakiegoś ostatecznego ustania wszystkiego. Śmierć ma nieskończony potencjał, bo (jak pisał Bolesław Leśmian) „nigdy dość się nie umiera”².

Przenosiny wpływają zarówno na stosunek migrujących do przestrzeni, jak i na ich relacje z upodmiotowionym otoczeniem: rodziną, towarzyszami wędrowek, żywymi i zmarłymi. Śmierć nie wygasa tych związków, (co osobliwe) najczęściej nawet zasadniczo ich w tej poezji nie zmienia. Wobec śmierci świat nie staje się ani prawdziwszy, ani mniej prawdziwy, czasami (najwyżej) odnajduje nowe, niespodziewane układy odniesień. Ktoś, kto niegdyś nad nami górował, może na przykład powracać jako – znamienny to imię-słów – zakopany. Ci, którzy nam imponowali, niespodziewanie okazali swą

² Pewnym rozwiązaniem może się jeszcze okazać „recytowanie śmierci”, będzie o nim mowa nieco dalej.

słabość w konfrontacji z niewiadomym. Paradoks polega na tym, że każda śmierć jest pierwotnym doświadczeniem, skoro każe żywym inaczej spojrzeć na przeszłość, odsłania jej alternatywną, nieznaną dotąd stronę. W przeszłej przestrzeni zachodzą zmiany, czas (tym samym i pamięć) w niej pracuje, przekształca ją i na nowo wyjaśnia. Nie będąc świadomym „specyfiki miejsca pobytu”, nie sposób ocalić tych, którzy (w miejscu tym) byli i sami omal nie zostali zapomniani. Portret pamięciowy – wyobrażenie czy zapamiętany obraz – miejsca utrwala obecność osób w nim przebywających i współtworzących je. Jednym z pierwszych symptomów rozkładu pamięci o konkretnej przestrzeni jest zapominanie o zamieszkujących ją ludziach. Wspomnienie czyjejś śmierci wzmacnia tożsamość – zarówno miejsca życia, jak i miejsca zgonu. Zarazem jednak pozwala tej tożsamości ożywać, uniknąć skostnienia (w tym sensie wznoszenie pomników nie służy upamiętnianiu czegokolwiek):

Śmierć jest mistrzem jedynym na naszym podwórku,
a nie Suchy, który tak dobrze drybluje,
a tym bardziej Chybowski, najlepszy w zapalki.
Śmierć jest mistrzem jedynym i nawet Imiolczyk
nie mógł jej dorównać swoimi cudami,
choć głową rozbijał szklane drzwi na wybieg,
[...]

Zapożyczenie się u Paula Celana skutkuje koniecznością częściowego zwrotu tego długu egzystencjalistom, którzy zwykli dostrzegać biografię jako podlegającą etycznej ocenie proces dopiero wówczas, gdy już zakończył ją zgon. To śmierć zmusza do reinterpretacji i przewartościowania życia. Przyszłość – ograniczona horyzontem końca – zwraca się ku przeszłości. Nie tyle więc epistemologiczny determinizm czy kauzalizm należałoby tu rozpoznać, ile ich logiczną odwrotność (choć nie przeciwieństwo): przyszłość, która właśnie się wydarza, tłumaczy przeszłość na nowo, ustala jej właściwe rozumienie, podaje ocenę z nowej perspektywy. (Za)dany człowiekowi wybór bodaj mimowiednie uwzględniać musi jego wybory dawniejsze, a to z kolei oznacza ponowną interpretację tychże. Przeszłość to balast i przywilej zarazem. Jej integralną częścią jest śmierć, spojrzenie wstecz. W eseju *Moja przeszłość* Jean-Paul Sartre pisał: „[...] wolność, która wymyka się ku przyszłości i w przyszłość wybiega, nie może nadać sobie przeszłości wedle własnych życzeń, ani tym bardziej nie może ukonstytuować samej siebie bez przeszłości” (Sartre 2007: 605). Korzystając z wolności, niewolni od zobowiązań określamy naszą przeszłość.

Już sama perspektywa odejścia wędrowca (wyruszenia w drogę, opuszczenia znajomej przestrzeni oraz, w konsekwencji, wystawienia zasobów pamięci na szwank) podnosi śmierć do rangi mistrzowskiej. Anaforyczne powtórzenia słynnej frazy z *Fugi śmierci*, uzupełnione przez Suskę epitetem „jedynej”, mają swoją wymowę. Każdy z przypominanych przez podmiot liryczny chłopaków był w czymś najlepszy, wyjątkowy, lecz prawdziwym wirtuozem okazała się

– ona. „Śmierć jest mistrzem, zaręczam, w naszej piaskownicy. / Buduje nas, buduje, gdy się rozpadamy” (*Śmierć jest mistrzem jedynym na naszym podwórku*). Budowanie, kształtowanie, wychowywanie – formacja – budzą dość oczywiste skojarzenia. *Bildung*. Dojrzewanie w cieniu śmierci najbliższych, krewnych, kolegów, sąsiadów dobrze znane jest bohaterom *Wszystkich naszych drogich zakopanych* czy *Calej w piachu*. Nieświadomość umierania – powtarzalności odchodzenia, cykliczności agonii – zagraża amorfizmem. Przenosi człowieka do nieprawdziwego świata. Świata, który nazbyt chłodno obywa się bez fantomów – po utracie jakiejś ważnej części nie odczuwa on bólów fantomowych. Bez starannego przemyślenia tej problematyki nie ma integracji. Dwojako zresztą pojmowanej: jako formowanie i, pomimo zagrażającej śmierci, zachowywanie tożsamości człowieka (osoby) oraz – dzięki śmiertelności z kolei – jako jedność z tym, co względem niego (niej) zewnętrzne.

To zewnętrz(n)e jest rzecz jasna przestrzenne, tym samym zaś względne. Miejsce tworzą relacje pomiędzy Suchym, Chybowskim, Imiolczykiem, pozostałymi chłopakami z tamtych czasów (celowo unikam sformułowania: tamtych lat) a kimś, kim dawniej był mówiący w *Fudze śmierci* podmiot. Treścią (narracji) tego miejsca są rzeczywiste zdarzenia w określonym czasie oraz wypadki hipotetyczne. Czas ów oblicza się niczym w fizyce, dzieląc przebytą drogę przez prędkość jej przebycia. Nic więc dziwnego, że persona liryczna skupia uwagę na ruchu. Pojęcie to poddaje ona namysłowi wówczas, gdy trudno o pewność, że to, co w ruchu miało pozostawać, w swej fizycznej istocie było skończone (gwoździ przypomnienia: „wyobraź sobie że nie ma końca”). Wymierność skali – zwłaszcza jeśli bardzo tej mierzalności pragniemy – ostatecznie jednak kieruje poznającego ku niewymierności, obiektywny rzekomo charakter ruchu poddaje się kapryśnemu spojrzeniu obserwatora. Zwłaszcza duże liczby potrafią mylić, a to, co wielkie i uniwersalne, najczęściej bywa wrogiem indywidualnego. Uświadomiwszy sobie, że czas niezwykle rzadko bywa dokonany w innym niż gramatyczne ujęciu, podmiot sublimuje względność przemian „synchronicznym” poniekąd zanurzeniem w przestrzeni. Przestrzeń daje mu poczucie (czy też iluzję) kontroli nad jego poczynaniami, przybliża i stabilizuje przeszłość. Zarazem odpowiada dyspozycji psychofizycznej podmiotu, którą można by interpretować jako *amor vacui*. Cała jednak nadzieja w tym, że w otwartej, poszerzającej się przestrzeni zdołamy odnaleźć kogoś, kogo z czasem zabrakło lub – kto się w czasie zagubił: „ile trzeba zrobić (milion, więcej kroków?), / żeby móc zobaczyć ciebie [...]”, nie retorycznie bynajmniej pyta persona liryczna jednego z utworów (*Ile trzeba zrobić (sto tysięcy kroków?)*). Ten sam wiersz kończy jednak weryfikująca ową nadzieję parenteza, ujęta na domiar w wyosobniony wers: „(choć mi już także zwęza się tu przestrzeń)”. Żadnych złudzeń zatem: nieprzypadkowo wspomniana sublimacja ma tekstową analogię właśnie w technice parentezy, jednym z ulubionych zabiegów Suski. Będąc integralną częścią wiersza, składniowo i semantycznie parenteza pozostaje poza głównym nurtem lirycznej narracji. Odpowiada

to usytuowaniu podmiotu – nie tylko w otwartej przestrzeni, ekwiwalencie przechwyconej przeszłości, lecz także (poniekąd) poza światem i przestrzenią, o których mowa, w pozycji sprawozdawcy. Inaczej rzecz ujmując: w położeniu kogoś, kto swoje „umiłowanie” przestrzeni podsyca doświadczeniem jej stopniowego zatracania.

Mimo wszystko trudno taką utratę jednoznacznie – i metonimicznie – utożsamiać z ubywaniem lat w kalendarzu, biologicznym zużyciem ciała, stopniowym odchodzeniem w jakąś drugą przestrzeń. Nie (wyłącznie) o to chodzi. Wypada jeszcze powrócić do miasta dzieciństwa. „Pamiętasz, za stawami”... Po latach trudno owe „stawy” zlokalizować, nie dlatego, że ślad po nich zagażał, ale ze względu na głębokie zmiany, jakim uległa w międzyczasie urbanistyczna i przemysłowa (kopalnie odkrywkowe i pozostałości po nich) przestrzeń Złotoryi. Z domniemanych „stawów” w południowej części miasta pozostał jeden, dziś ograniczony ulicami Wiosenną, Lubuską i Kujawską. Niegdyś, choć znowu nie tak dawno – mówiący podmiot jest mężczyzną w średnim zaledwie wieku – okolica musiała wyglądać inaczej: „Pamiętasz, nad stawami pole kukurydzy, / [...] / w leju w środku pola po bombie, gdzie czas // Nie był godzinami latami jak kra / [...]” (*Złodzieje kukurydzy*). Jeżeli my jesteśmy zegarami, to przestrzeń, w której (albo: którą) przebywamy, staje się odmierzanym przez nas czasem. To dzięki nam, podobnym do postaci z *Duchów dni*, czas i przestrzeń są nierozłączne. Ruch pulsujący w przestrzeni oraz czas, który w końcu nie wypełnia jej statycznie – niczym pokrywająca wodę „kra” albo pozostająca w spoczynku płynna zawartość naczynia – lecz stale odpowiada za i na zmianę, wydają się komplementarnymi aspektami tego samego zjawiska. Przemijanie – mijanie przestrzeni, więc ruch – jest misją pamięci, wyzwaniem montażu, odpowiedzialnością budowania. Jest etiudą doskonalącą byt – czy raczej bycie – pomiędzy zjawiskami występującymi „obok siebie” a tymi następującymi „po sobie”. *Złodzieje kukurydzy* przypominają o antagonizmie, który dzieli i w pewien sposób jednocześnie łączy owe dwa oblicza pamięci: pierwsze, tropiące linearną kompozycję zdarzeń, i drugie, wpatrzone w kinowy, panoramiczny efekt. „Zrywaliśmy śmierci i znikwały jak / film w pełnym słońcu w pustym kinie, fakt / długo było jasno, byt nie był straszliwy”.

W przeciwieństwie do zmian, jakie zaszły w topograficznym rozmieszczeniu zbiorników wodnych w południowej części miasta, niezmiennie niewielka odległość dzieli natomiast wspomniany (zachowany) staw od powulkanicznej Wilczej Góry (zwanej inaczej Wilkołakiem), terenowego symbolu Złotoryi i okolic³. Zarówno stawy, jak i góra stały się w wierszach Suski dowodami

³ Wilczą Górę, rozpoznawalną z daleka ze względu na jej nietypową formę, trudno pomylić z jakimkolwiek okolicznym wzniesieniem. Szczyt ten „[s]tanowi b.[ardzo] charakterystyczny element krajobrazu, ponieważ istniejący od d.[awna] kamieniołom zdeformował jego sylwetę, nadając mu kształt zbliżony do mogotu [ostańca krasowego, wyizolowanego wzgórza o bardzo stromych, skalistych zboczach – przyp. P.M.] o zaleśnionym wierzchołku i urwistych, skalistych zboczach” (Staffa 2002: 625).

na istnienie świata. Większość z licznych złotoryjskich i otaczających tę miejscowość sztucznych akwenów to zatopione wyrobiska kamieniołomów. Nie tylko przeszłość geologiczna, lecz także działalność człowieka zaszyfrowane zostały w formach terenowych, na których spoczywa oko podmiotu, od efektu panoramy zwracając się ku linearnej strukturze czasu w przestrzeni. Nie każda jednak eksploracja, jak palenie czasu nad wodą, kończyła się ocaleniem miejsca i nawiedzających je nomadów od zapomnienia. Bywało przeciwnie:

Niektórzy z nas już tak zostali
w norkach pod Wilczakiem, albo przysypani
w bunkrach z drugiej wojny, w które włączyliśmy
poszukiwać hełmów, a zdobywaliśmy
punkty w randce w ciemno (rzadkie nietoperze
miały ciężkie życie), [...]

[...] ale było warto,
nie ma jak gorące łuski po natarciu
na most, którym brudny piętrus do Jerzmanic
włókł się, [...]

jakby nie zobaczył ciał dziesięcioletnich
chłopców (jechał pusty?), na torach poległ,
bo za wszelką cenę mieli je utrzymać,
[...]
(*Niektórzy z nas już tak zostali*)

Zabawa w wojnę, zdobywanie pociągu, śmierć na torach kolejowych – wszystko odegrane starannie i z bezwzględną dziecięcą powagą. Kto mógł się wówczas spodziewać, że niektórzy ze szturmujących rzeczywiście nieco później przepadną w różnych niesprzyjających okolicznościach (czasem dowodów śmierci z kolei – nie życia – dostarczają u Suski imiona). Podmiot odwraca uwagę słuchacza/czytelnika od niepewnej przyszłości ówczesnych dziesięciolatków, kreśląc niepokojącą paralelę między zabawą (niekoniecznie niewinną: zabawę w wojnę, w zadawanie śmierci, zawsze charakteryzuje etyczna dwuznaczność) a udokumentowaną wojenną przeszłością miejsca. Bunkry z lat 40., ślady niemieckich umocnień wojskowych z czasów III Rzeszy, naturalne schrony w formacjach skalnych – niepozorne „norki pod Wilczakiem”, czyli Wilczą Górą, to w istocie intrygujące jaskinie szczelinowe w piaskowcu: Wilcza Jama i Niedźwiedzia Jama (zob. Staffa 2002: 166–167, 350, 625) – każdy z punktów orientacyjnych w terenie przypomina, że tutejsi mieszkańcy, kolejni włodarze tej przestrzeni bywali tu jedynie czasowo, jako przejściowi jej użytkownicy, nomadowie. W przeciwieństwie do dorosłych – dzieci na razie wyłącznie „bawią się” w eksterminację, z braku innych potencjalnych ofiar mordują nietoperze.

W ten sposób zapamiętywana przestrzeń naznaczona zostaje piętnem śmierci. Poważny to stygmat i niełatwy – jeśli w ogóle możliwy – do zalecenia.

Początkowo jego pojawienie się fascynuje (w lekcjach śmierci nietoperzom wtórować miały też inne stworzenia: psy, koty, a zwłaszcza ptaki), wkrótce jednak piętno to wzbudzać zaczyna poczucie zaskoczenia, oszołomienia, lęku, domniemanie kosmicznego nieładu: „Najlepszy z moich wujków, wuj Mietek, a przepadł, / w niecały tydzień tak zapadł na raka żołądka, / że jak otworzyli, niosła go już rzeka, / więc co miałem robić? [...]” (*Najlepszy z moich wujków, wuj Mietek, a przepadł*). Interesujące bywa powiązanie osób, zwłaszcza tych, które poznajemy jako (już) nieżyjące, z konkretnymi miejscami, przestrzenią pamięci. „[I] wystarczał trójkąt Stanisławów, Jawor, // na Pomocne cztery kilometry w dół, / zetnij tamten zakręt pod górę i w sznur / topól wjedź tak, jakbyś nigdy nie wyjechał” – fragment z wiersza *Dlaczego zamiast oka masz orzech leszczyny* – dwoista, awanturniczko-sentymentalna relacja z rowerowej wycieczki skrajem Pogórza Kaczawskiego. (Swoją drogą, leszczyna to nie tylko drzewo, lecz także – pisana wielką literą – nazwa osady, bardzo charakterystycznej dla dziejów okolicy i tutejszej ludności⁴). Pierwsza z wymienionych miejscowości, malowniczo położona, pojawia się w poezji Suski niemal równie często jak Złotoryja. I (choć można by tak przypuszczać) raczej nie ze względu na swój atrakcyjny krajobraz czy pociągające dla chłopięcej wyobraźni ruiny niemieckiej radiostacji wojskowej z późnych lat 30. i 40. ubiegłego wieku, posadowionej na najwyższym w okolicy, dość przy tym wybitnym wzniesieniu, Rososze⁵. W Stanisławowie mieszkał wuj Mietek, czego akurat trudniej byłoby domyślać się z wierszy.

O innych rodzinnych pochówkach i owianych żalobą miejscach wiersze nie milczą – przykładem *Mój młodszy brat jest aniołem, powiększył to grono*. Po raz kolejny za pomocą parentezy utwór ten przemycza zapis niemal kronikarski: „[...] (fatalnie leczono / go w szpitalu w Chojnowie, miasteczko do dzisiaj / omijają z daleka tato, mama), [...]”. Wypada uściślić, że brat „powiększył to grono / w maju siedemdziesiątego”, podmiot mówiący w wierszu liczył więc wtedy – jak nietrudno zgadnąć – ledwie dwa lata (w zgodność tej opowieści z biografią autora nie ma powodu wątpić). Konsekwencja, z jaką Suska – nieprzesadnie często, lecz sugestywnie – łączy przestrzeń ziemi złotoryjskiej (wraz z przyległościami) z pamięcią o zmarłych, pozwala myśleć o tej przestrzeni także w kategoriach swoistej, niekonwencjonalnej twierdzy boleści, *castrum doloris*. Niekonwencjonalnej, gdyż pozbawionej walorów kościelno-dworskiej ceremonialności, ornamentacyjnego zadęcia i, przede wszystkim, ujednoliconej, zgodnej z tradycją formy. W tych okolicznościach orszak *castrum* tworzą wszak sami zmarli, choć i tu możliwe byłoby – przypuszczam – odwołanie się do pewnej hierarchii, bardzo jednak indywidualnej: Mietek, Andrzejek, na dalszych miejscach pozostali wspomniani, jak też zbudowanie

⁴ Współcześnie na obrzeżach Leszczyny funkcjonuje skansen górniczo-hutniczy, tzw. Dy-marki Kaczawskie.

⁵ Przeszłość geologiczną i historyczną Rososzy dokładnie opisuje *Słownik geografii turystycznej Sudetów*, t. 7, *Pogórze Kaczawskie* (Staffa 2002: 476–477).

w oparciu o kolejność tych postaci intymnego, dalekiego od alegorycznych przesłań zamku bolesti.

Jak się okazuje, pamięć w wierszach Suski jest zarówno narzędziem poznawania rzeczywistości, jak i instrumentem kreacji światów możliwych (takich, które się nie wydarzyły, ale wydarzyć się mogły), wreszcie – tematem, wyzwaniem i problemem nie do ominięcia. Pamięć ta – w jej trzech wariantach – prędzej czy później zaprowadzi interpretatora do figury dziecka. Dzieckiem był (utkwilo to zresztą w jego pamięci, pielęgnującej dzieciństwo) podmiot twórczości lirycznej Suski, mocno spowinowacony z samym poetą, zależny od jego biografii, zadomowiony w bardzo konkretnej topografii, otoczony dorosłymi, często „zakopanymi”, pożegnanymi przedwcześnie. Dziećmi byli towarzysze najmłodszych i młodych lat mówiącej osoby, nierzadko zresztą okrutnymi, z upodobaniem a bez potrzeby zadającymi (bawiącymi się w) śmierć. Po latach – czyli współcześnie – śmierć poznają dzieci podmiotu. W odróżnieniu od niego samego w dawniejszych czasach – nie służy im już ona jednak do zabawy czy eksperymentowania z istnieniem. Tym razem w śmiertelnym teatrze role rozdano inaczej, dzieci te – w świecie dorosłych, który w swoim rozkładzie jest niepokojąco trwałe, zaciekle – ćwiczą się w niezadawaniu cierpienia. Dla odmiany nawet o cieniach mówi się teraz: „(patrz, zostają z tyłu, nie depczmy ich, czują)” – parenteza kończąca utwór *Babusia już nie ma, może wiesz, gdzie poszedł* sprawia wrażenie użytej nie tyle w kontrapunkcie do osoby małej Nataszy, ile dla zasygnalizowania zamiaru ściszenia głosu. Dziecięcą obsadę uzupełniają zwierzęta (np. Babuś, gołąb Nóżka, co „śmiesznie kuleje”, pies Hałuś, który „go przydybał” – cała trójka zamieszkała w wierszu *Tego gołębia nazwalimy Nóżką*), drzewa (np. wiersz *Na dziedzię-jesion zleciały się ptaki* albo *Mama-drzewo, tata-drzewo, dziedzia-drzewo*, w którym „wiewiórka [...] karmiła [...] (mamę-drzewo), / do buzi jej wkładała żołędzie, kasztany, / a sama znikwała w ustach-dziupli, [...]”), zabawki (choćby trumienka małego Andrzejka, niczym „pudełko jak dla lali, tylko trochę większe” z wiersza-trypotyku o takim właśnie – jak cytat – tytule). Role należy zapamiętać, zapamiętywanie to poważna gra. Poważne są jej konsekwencje.

Utrwalmy to sobie zatem: „Napatrzyliśmy się na znikanie i jeszcze się napatrzymy”. Nawet jeśli tamto, dziecięce, „dziewięcioletnie”, i to, bliższe perspektywie dojrzałego człowieka, patrzenie nie są ze sobą zgodne, nie sposób odmówić patrzącemu konsekwencji. Oto środkowa, kompozycyjnie wzmocniona strofa wiersza wraz z wersem strofy po niej następującej:

Przyznasz, niezapomniane były te mordowania
Hodowlanych gołębi okupujących linię
Wysokiego napięcia, bo raz udało się trafić

Skobłem z giętego drutu ściśniętym kombinerkami,
[...]

Oraz strofa ostatnia – z pewnym dwuwyrazowym naddatkiem, mocnym, bo zdecydowanie (nie o międzywersowe, lecz o międzystroficzne światło) opóźniającym absolutny wygłos utworu:

Błogosławieni głośni, my byliśmy głośni.
To głośni zbudują cichym bezdomne w wierszu mieszkanie.
Wezmą do ręki mikrofon, wyrecytują śmierć

Bez wahania
(*Napatrzyliśmy się na znikanie*)

Jakiej konsekwencji miałyby dowodzić zderzanie przeszłości dziecka z – w chwili mówienia o niej i tak od dawna już przeszłą – teraźniejszością dorosłego? Przeszłości okrutnej z przesytem okrucieństwa, rozczarowaniem przemocą, która – jak byśmy jej nie unikali – powraca, niezbywalna? Czy rzeczywiście wystarczy wyobrazić sobie, że końca jednak nie ma?

Nie, nie wystarczy, choć prawdę mówiąc – nie ma go, zapewne. Odwrót ku przeszłości trwa, a pamięć przekształca ją w coś, czym mogła się stać dopiero później. Polowanie na nawykłe do ludzkiej obecności (udomowione) ptaki – niezapomniane. Zajęcia tego nie da się wymazać z pamięci, lecz można je zapisać. To, co wydarzyło się od śmiertelnego strzału do spóźnionego – przecież – wygłosu (owszem, jednak pełnego wahań), wolno postrzegać jako starcie dwóch racji: tej, która koniec obiecuje, z tą, która go stale odracza. Przestrzenią potyczki jest wiersz, radykalne przeciwieństwo zamieszkiwania, zadowolenia, bezpieczeństwa. Chcąc tego czy nie, poeta musi być nomadyczny. „W samym środku zimy” ożywiać pamięć. Recytować śmierć – w zastępstwie jej samej.

BIBLIOGRAFIA

- Sartre, J. P. 2007. *Moja przeszłość*. – Sartre, J. P. *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Przeł. J. Kiełbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyziński, P. Małochleb. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Staffa, M. (Red.) 2002. *Słownik geografii turystycznej Sudetów*, t. 7. *Pogórze Kaczawskie*. Wrocław: Wydawnictwo I-BIS.
- Suska, D. 1992. *Rzeczy, które były światem*. Kraków: Wydawnictwo Zebra.
- Suska, D. 1998. *DB 6160221*. Kraków: Wydawnictwo Zebra.
- Suska, D. 2000. *Wszyscy nasi drodzy zakopani*. Warszawa–Wołowiec: Wydawnictwo Czarna Lampa.
- Suska, D. 2004. *Cała w piachu*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Suska, D. 2012. *Duchy dni*. Wrocław: Biuro Literackie.
- Suska, D. 2016. *Ściszone nagle życie*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Symotiuk, S. 2007. *Miejsce i czas*. – Kadłubek, Z. (red.). *Genius loci. Studia o człowieku w przestrzeni*. Katowice: Wydawnictwo FA-art.

DAGMARA TOMCZYK ORCID: 0000-0003-2017-3956
Uniwersytet Wrocławski

Pamięć wpisana w przestrzeń miasta. *O Podróż w krainę dzieciństwa* Horsta Bienka

Abstrakt: Autorka podjęła próbę zbadania związków między pamięcią, historią i miejscem w autobiograficznej książce Horsta Bienka – *Podróż w krainę dzieciństwa: spotkanie ze Śląskiem*. Szczególnie interesujący okaże się sposób, w jaki przestrzeń miasta – Gliwic, w których Bienek urodził się i dorastał – staje się w tekście zarówno świadkiem, jak i uczestnikiem przeobrażeń pisarza oraz społeczeństwa. Autorka podkreśla, że książka stanowi również interesujące źródło badań nad doświadczeniami Niemców wysiedlonych po II wojnie światowej z Górnego Śląska.

Słowa kluczowe: Górny Śląsk, Horst Bienek, tożsamość, powojenna migracja, dzieciństwo

Memory Inscribed in the Urban Space. *On Podróż w krainę dzieciństwa* by Horst Bienek

Abstract: The author of the article examines relations between memory, history and place in Horst Bienek's autobiographical book *Podróż w krainę dzieciństwa: spotkanie ze Śląskiem*. By using the perspective of urban studies and memory studies, the author reveals that Gliwice – the city where Bienek was born and grew up in – becomes a witness and a participant of transfigurations of the writer and the whole society. Thereupon, *Podróż w krainę dzieciństwa* constitutes an interesting source for research associated with displacement of German people after the Second World War.

Keywords: Upper Silesia, Horst Bienek, identity, post-war migration, childhood

Namysł nad tym, czym jest przestrzeń, trwa przynajmniej od starożytności. W ciągu wieków pojawiło się wiele odmiennych koncepcji, ale w powszechnym rozumieniu na długo zakorzeniło się przekonanie, że jest ona swego rodzaju naczyniem, w którym znajdują się rzeczy, a ich istotą jest materialność albo fakt, że dają się spostrzec. Nowoczesna nauka i filozofia odeszły jednak od rozumienia przestrzeni jako bytu absolutnego, wskazując na jej relacyjną strukturę. Oznaczało to przede wszystkim konstatację, że przestrzeń nie jest

jedynie czymś ograniczonym do wartości geometrycznych, lecz również tym, co pozostaje w ciągłym ruchu, jest ściśle związana z czasem i podlega różnorodnym mechanizmom. To „uchwycenie procesu nakładania się na siebie dwóch perspektyw: uniwersalno-obiektywnej oraz sytuacyjno-subiektywnej wyznaczających przestrzeń ludzkich aktywności”, jak pisze Ewa Rewers, uruchomiło nowy sposób myślenia o otaczającym człowieka świecie – a w konsekwencji także nowe metody badań nad literaturą (Rewers 2005: 167).

Jednym z głównych źródeł współczesnego myślenia relacyjnego są pisma Martina Heideggera. Dla niemieckiego filozofa miejsce i bycie są ze sobą ściśle powiązane i nie da się ich rozdzielić, a istotę ludzką określa „bycie-w-świecie”. Egzystencja musi zachodzić w jakimś miejscu, co sprawia, że człowiek zawsze wchodzi w relacje ze swoim otoczeniem. Tym samym istota ludzka i miejsce współistnieją, a zatem również współokreślają się. Nie bez powodu sposób bycia człowieka w przestrzeni Heidegger nazywa zamieszkiwaniem: „Sposób, w jaki ty jesteś i w jaki ja jestem [*du bist und ich bin*], sposób, w jaki my, ludzie *jesteśmy* na Ziemi, to *buan*, zamieszkiwanie” (Heidegger 1974: 139). Próbę ujęcia tej relacyjności świata, wzajemnego współokreślania się człowieka i miejsca, można odnaleźć we wspomnieniowej książce *Podróż w krainę dzieciństwa: spotkanie ze Śląskiem* Horsta Bienka.

Pretekstem do podjęcia opowieści autobiograficznej jest najczęściej chęć zrekonstruowania i zrozumienia swojej sytuacji egzystencjalnej. Nie inaczej jest w wypadku książki Bienka. *Podróż w krainę dzieciństwa* to swoista podróż intelektualna, która jest możliwa dlatego, że osobiste doświadczenie przestrzeni w jej wymiarze zmysłowym zostało w naturalny sposób przeniesione w sferę pamięci, stając się dla autora „pretekstem tekstotwórczym” (Szalewska 2012: 129)¹. Narrator tworzy obraz samego siebie z przeszłości, własną autonarrację, po to, aby: „[...] zrozumieć, w jaki sposób mógł być w różnych miejscach i w różnym czasie jedną i tą samą osobą, scharakteryzowaną w tak różne sposoby” (Rosner 2003: 28). Ta próba zrozumienia swojego doświadczenia rozwijającego się w czasie jest więc pytaniem o własną tożsamość.

Co jednak istotne, odnalezienie pewnej prawdy o sobie samym niejednokrotnie może dokonać się jedynie poprzez przekroczenie osobistego charakteru doświadczenia, a więc poprzez zwrócenie się ku zbiorowości:

[...] możliwość bezpiecznego wydobycia się z ubezwłasnowolniającej sytuacji uczestnika doświadczenia uzyskuje jednostka (obciążona balastem zdobytej właśnie doświadczeniowo wiedzy) jedynie dzięki wsparciu na „ramieniu drugiego”, na wspólnotowym uniwersum (wspólnym języku, wyobrażeniach, systemie pojęciowym), który indywiduum przywraca intelektualny dystans i osobową autonomię, wyposaża je w narzędzia artykulacji i rozumienia czy racjonalizacji tego, co uwewnętrznione w doświadczeniu, i w końcu na powrót eksteriorizuje nieludzkie jako nieprzyswojone jego substancjalne zewnątrz (Nycz 2012: 142).

¹ O mieście jako „pretekście mnemotechnicznym” pisała Anna Zeidler-Janiszewska w kontekście pisarstwa Waltera Benjamina (Zeidler-Janiszewska 1997: 90).

Twórca podejmuje więc opowieść o sobie jako Innym, w mniej lub bardziej zawołowany sposób, i wpisuje osobiste doświadczenie w historię społeczeństwa. Zabieg ten jest szczególnie widoczny we fragmentach dotyczących przeobrażeń przestrzeni miejskiej. Autor nadaje bowiem niektórym, poznanym jeszcze w dzieciństwie, miejscom i elementom krajobrazu nowe, istotne znaczenia. Zmiany, podpatrzone w dobrze znanej przestrzeni, są często przedstawiane jako analogiczne do przemian, jakie zaszły w samym obserwatorze. Jednocześnie miejsca, budynki czy krajobraz stają się w tekście niemyimi świadkami (a jednocześnie aktywnymi uczestnikami) wszelkich inicjacji i przeobrażeń – człowieka, społeczeństwa, państwa. Obserwacja przestrzeni miejskiej prowadzi zatem do historiografii.

W tym miejscu pomocna wydaje się kategoria „miejsca autobiograficzne” wyodrębniona przez Małgorzatę Czermińską, gdyż pozwala ona na pewne uporządkowanie i zarysowanie kontekstu historycznego. Określenie to badaczka odnosi do literackiego przedstawienia rzeczywistego miejsca, które rozumiane jest za Yi-Fu Tuanem jako „kulturowo nacechowane” i „usytuowane w fizycznie wymiernej, geograficznej przestrzeni” (Czermińska 2012: 43). Ów literacki obraz powinien zatem stanowić „kulturowy odpowiednik” fizycznie istniejącego miejsca, którego pisarz nie tylko doświadczył, ale i uważa je z jakiegoś powodu za ważne. W książce Bienka obecny jest wspomnieniowy model miejsca autobiograficznego, które zgodnie z definicją Czermińskiej: „było kiedyś stałym, danym, ale zostało utracone, najczęściej wskutek wygnania lub ucieczki. To zwykle miejsce urodzenia, dzieciństwa, czasem też młodości, szczęśliwego, niegdyś osiadłego życia, opuszczone z powodu historycznego kataklizmu” (Czermińska 2012: 50).

Bienek urodził się bowiem w 1930 r. w Gleiwitz i dorastał w niemieckojęzycznej rodzinie. Wychowywany był w duchu katolickim, poza tym, podobnie jak większość rówieśników, należał do Hitlerjugend. W 1942 r., kiedy w wyniku choroby zmarła jego matka, znalazł się pod opieką starszej siostry. Z ojcem, od dłuższego czasu mieszkającym już wówczas z dala od Gleiwitz, nie miał kontaktu. W wieku 15 lat Bienek stał się świadkiem wkroczenia do miasta Rosjan, którzy wkrótce przejęli rodzinny majątek. Pisarza, wraz z innymi gliwiczanaми, wysiedlono do wschodnich Niemiec w październiku 1946 r. Pięć lat później przyszły twórca został natomiast aresztowany przez Stasi pod zarzutem spiskowania przeciwko Rosjanom i skazany na 25 lat pracy przymusowej w ZSRR. Dzięki amnestii został jednak zwolniony z gułagu po czterech latach, w 1955 r. Zamieszkał wówczas w RFN, gdzie z czasem powstały jego liczne powieści, których akcja toczy się na Górnym Śląsku (najsłynniejszym dziełem stała się gliwicka tetralogia pisana przez kilkanaście lat). Sam pisarz przez długie lata nie przyjeżdżał jednak do Polski. Po raz pierwszy od momentu wysiedlenia z Gleiwitz Bienek odwiedził swoje miasto dzieciństwa dopiero u schyłku lat 80. XX w. Pretekstem do odbycia podróży było przyjęcie propozycji reżysera Stanisława Krzemińskiego, który chciał nakręcić film dokumentalny

opowiadający o związkach pisarza z dawnym, niemieckim miastem. W 1993 r. ukazał się również literacki zapis tej podróży – *Podróż w krainę dzieciństwa*. W książce tej pisarz relacjonował pracę nad filmem, zastanawiał się nad historią i współczesnymi losami całego regionu, a także po raz pierwszy snuł intymną opowieść autobiograficzną o swoim mieście dzieciństwa.

W tekście autor opisuje zatem przede wszystkim swoją wędrówkę po powojennych Gliwicach. Co istotne, w zwiedzaniu towarzyszy mu ekipa filmowa, która rejestruje całą podróż i w dużym stopniu także ją reżyseruje. Poczucie występowania w roli bohatera filmu skłania pisarza (czy też ośmiela go) do przewyciężenia podświadomego oporu, jaki odczuwa on w stosunku do dawnego Stadtwaldu, dzielnicy, w której się wychowywał:

Kamera pracuje. Mam coś powiedzieć. Kilka słów opisu. Jestem jeszcze całkiem oszołomiony. Mimo to dla kamery wchodzę jednak schodami na górę. Jednak idę do lasu i między brzoźami zrywam białą sasanę. Jednak idę do kościoła, klękam przed ołtarzem i ostentacyjnie mijam konfesjonał. Jednak wchodzę przez dwuskrzydłowe drzwi i idę na górę do mojej dawnej klasy szkolnej, wyglądam przez okno, a tam na dole stoi chłopiec, całkiem zagubiony na dużym pustym dziedzińcu szkolnym, to kiedyś byłem ja, przed prawie pięćdziesięcioma laty (Bienek 2000: 230).

Pisarz wchodzi też do kamienicy, w której mieszkał wraz z rodzicami jako dziecko. Wizyta, również zaaranżowana przez reżysera, wywołuje w Bienku szczególnie intymne wspomnienia. Atmosfera mieszkania, jego zagracona przestrzeń, głos dochodzący z radia i obecność aktualnych lokatorów (mężczyzny i starszej kobiety, która pokazuje pisarzowi kolejne, tak dobrze znane, pokoje) – wszystko to pobudza wyobraźnię, a granica między przeszłością i teraźniejszością w jednym momencie zaciera się. Wizyta nie trwa jednak długo, pisarz szybko opuszcza budynek i nie chce zgodzić się na filmowanie w tym miejscu, bo, jak twierdzi: „To nie ma już nic wspólnego ze mną” (2000: 233). Dawne mieszkanie przywołuje bowiem między innymi bolesne wspomnienie apodyktycznego ojca.

Przedwojenne budynki Stadtwaldu sprawiają więc, że obraz samego siebie sprzed lat zaczyna rysować się na tle własnego, pojedynczego życia. Między „ja” piszącym a opisywanym w książce chłopcem istnieje dystans, choć to wciąż ta sama osoba. Pisarz przyznaje, że odczuwa pewne przywiązanie do śląskiej ziemi, ale wiąże się ono przede wszystkim z tymi dobrymi, dziecięcymi wspomnieniami, które znajdują w książce odzwierciedlenie przede wszystkim w sentymentalnych opisach krajobrazu. Pamięć o skomplikowanych relacjach w domu rodzinnym jest natomiast wypierana, gdyż kładzie się ona cieniem na wyidealizowanym obrazie śląskiej „krajiny”. Swoją małą ojczyznę Bienek utożsamia zatem z dawną beztroską – tym, co niewinne i pozytywne – a nie miejscem na mapie:

Wypędzonymi jesteśmy wszyscy w momencie, kiedy stajemy się dorośli. Wypędzonymi z królestwa dzieciństwa. Być może dla mnie, dla mojego pokolenia

po prostu dlatego jest to wielką metaforą: ponieważ w tym przypadku wypędzenie z *Heimat* stało się równoznaczne z wypędzeniem z dzieciństwa (2000: 342).

Fakt, że kres dzieciństwa zbiegł się u Bienka z wysiedleniami Niemców z Górnego Śląska, sprawia, że kwestia stosunku do *Heimat* nieuchronnie narzuca się jednak w jego opowieści. I to właśnie dlatego zabudowa w centrum ogniskuje pamięć i narrację pisarza w inny sposób niż dawny Stadtwald. Opis najbardziej reprezentatywnej części miasta świadczy o tym, że Bienek próbuje zobaczyć swoje doświadczenie także w perspektywie dziejowej.

Pisarz zwiedza więc centrum współczesnych Gliwic i porównuje ten widok z tym przedwojennym, zachowanym w pamięci. Niektóre budynki nie uległy większym zmianom, przez co, oglądane po wielu latach, jawią mu się jako niewzruszony świadek kolejnych przychodzących i odchodzących pokoleń: „Dom towarowy Defakęgo jest znowu (albo nadal) domem towarowym, tak samo dom towarowy Barascha, w sklepie obuwniczym Tacke’go są buty, w sklepie sportowym Lachmanna konfekcja sportowa...” (2000: 217). Inne są natomiast mocno zaniedbane, niszczeją. Narrator przygląda się też z uwagą tym miejscom, które charakteryzuje szczególnie, skłaniający do refleksji, brak:

Nie ma już na Niederwallstraße (ulica Dolnych Wałów) numeru 17. Jest numer 15 i jest numer 19. Jednak numeru 17 już nie ma. W tym miejscu jest wolny plac. Można dojrzeć stąd Buttermarkt. Właściwie powinien tu stać okazały budynek synagogi. Boczną ulicą dochodzę do targu. Nie, nie ma żadnej synagogi. Żadnej ruiny. Żadnej tablicy pamiątkowej. Nie ma nawet paru kamieni, które by o niej przypominały (2000: 214).

Spacer głównymi ulicami miasta wywołuje w nim wspomnienia, w których on sam jest tylko jednym z wielu na tle tzw. wielkiej historii. Zdarzenia, dla małego chłopca niezrozumiałe, dojrzały pisarz odczytuje już w kontekście makrohistorii, a zaobserwowane zmiany w tkance miasta (jak choćby wyburzone albo popadające w ruinę budynki) splatają się w książce z, mniej lub bardziej bezpośrednimi, odniesieniami do historii i polityki. Autor konstatuje na przykład, że pamięta dawny budynek synagogi jeszcze z okresu po wkroczeniu Armii Czerwonej, wymownie kierując w ten sposób uwagę czytelnika choćby na powojenną politykę Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Poczucie przemijalności, ale także tragiczności okresu wojny, jakie wyłania się z książki Bienka, jest być może jednak najbardziej wyraziste tam, gdzie autor opisuje silnie oddziałującą w niektórych częściach miasta żywotność podmiotów nie-ludzkich, o której pisała Dobrosława Korczyńska-Partyka (2018: 144). Jak bowiem zauważa pisarz: „Cmentarz jest całkowicie zarośnięty. Stłumiony nie tylko bluszczem, trawą i krzewami, niektóre groby są jakby zastawione młodymi brzoźami i topolami. Muszę się niemal przebijać przez gęstwinę, żeby móc obejrzeć nagrobki” (Bienek 2000: 265). Cmentarz żydowski, coraz bardziej zawłaszczany przez roślinność, stanowi zatem w tym fragmencie poglądowy

wycinek palimpsestowego miasta. Przypomina, że ślad po dawnych, niemieckich – jeśli idzie o przynależność państwową, ale w istocie wieloetnicznych – Gliwicach nieuchronnie się zaciera.

Jest rzeczą znamionną że autor najwięcej uwagi poświęca żydowskiej społeczności zamieszkującej przedwojenne Gliwice. Częste nawiązywanie do tego tematu świadczy zapewne o szczególnym zespoleniu wspomnień z dzieciństwa z nabytą później wiedzą o Holokauście. Widok sklepu bławatnego, którego fasada, niegdyś piękna, szczerniała i popadła w ruinę, przypomina Bienkowi pierwszy wgląd (jak można się domyślać zarówno jego, jak i wielu innych osób) w mechanizmy działania podziałów swój–obcy: „Wówczas, w «noc kryształową», w listopadzie 1938 roku, wybito tu szyby, podobnie jak u Woolwortha i Barascha, w sklepie z winami Troplowitza, i w ten sposób dowiedzieliśmy się dopiero, że były to żydowskie sklepy” (2000: 216). W *Podróży w krainę dzieciństwa* obserwacji pustego miejsca po dawnej synagodze towarzyszy wspomnienie z 1943 r. – obraz upokorzonych Żydów opuszczających swoje domy przy głośniejszej aprobacie gapiów. Bienek pisze „widziałem”, podkreślając swój bierny udział w tamtych wydarzeniach. W innym miejscu opisuje zaś, jak w styczniu 1945 r., mając czternaście lat, przyglądał się pochodowi więźniów z likwidowanego właśnie obozu koncentracyjnego Auschwitz, i konstatuje: „Być może za późno zacząłem pytać [...] Ludzie stali przy drodze i przyglądali się milcząc” (2000: 286). Do głosu dochodzi tu uczucie zbiorowej odpowiedzialności za Holocaust. Solidarność z Innym wiąże się z poczuciem zobowiązania moralnego („widziałem”) tych, których można by nazwać „współprzeczuwającymi, współwiedzącymi, współczyniącymi” (2000: 285). Jednocześnie dopominanie się o zachowanie pamięci o żydowskiej społeczności Gliwic pozwala rozpoznać także współczesnych Niemców jako Innych, zapomnianych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej:

Byłem przy radiostacji, na której tablica pamiątkowa przypomina o sfingowanym napadzie faszystów hitlerowskich na początku wojny w 1939 roku, o Niemcach ani słowa. Potężna modrzewiowa wieża – wówczas nowość w historii budownictwa – przetrwała bez uszczerbku bieg czasu (2000: 245).

Inność jest zatem u Bienka wartościowana, domaga się artykulacji, ale i współczucia. Autor niejednokrotnie porusza kwestię nieznajomości czy też umyślnego ignorowania niektórych punktów na mapie Gliwic. Jest to w istocie krytyka podejścia, jakie, wedle Bienka, charakteryzuje aktualnych, polskich mieszkańców Gliwic:

Ludzie na ulicy mijają cmentarz, nie zwracając na niego uwagi. Pytam kilka starych kobiet, czy wiedzą, co kryje się za bramą. Spoglądają na mnie milcząc i idą dalej. Jedna z kobiet mówi po chwili wahania: ja tam nie chodzę, to jest coś ewangelickiego. Tak, dla pobożnej Polki-katoliczki cmentarz protestancki jest chyba tak samo obcy jak żydowski. Przy czym gwiazda Dawida jest wyraźnie widoczna na fasadzie (2000: 266).

Cmentarze czy puste miejsca spełniają niezwykle istotną funkcję w książce autora *Pierwszej Polki*. Wskazują na zapomnienie i jego niemoralność. Pisarz występuje tu w roli kogoś, na kim spoczywa obowiązek ocalenia śladów przeszłości. Przepracowywanie traumy oznacza konieczność ciągłego ponawiania trudnych pytań, a także, jeśli to konieczne, przyznanie się do winy.

Można powiedzieć, że Bienkowi przyświeca chęć „od-tabuizowania” historii, toteż nadaje on swojemu tekstowi charakter otwarcie perswazyjny. Pisząc na przykład o pokoleniu swoich rodziców, twórca zadaje niezwykle problematyczne, budzące zapewne różnorakie emocje pytanie: „Czy ich wina nie polega już na tym, że przyglądali się wszystkiemu i milczeli, i ciągle przywoływali swoje alibi: my jesteśmy tylko prostymi ludźmi, my nie możemy niczego zmienić” (2000: 285). Pytanie to ma zapewne kierować uwagę czytelnika na traumatyzującą wyrwę w pamięci zbiorowej. Bienek wspomina lata wojny z perspektywy dziecka, które, będąc obywatelem III Rzeszy, mimowolnie stało się biernym świadkiem Holocaustu, a później „współwinnym” śmierci milionów ludzi. W istocie obarczenie tego rodzaju winą sytuuje dziecko po stronie ofiar – podobnie zresztą jak konieczność opuszczenia swojej „krajiny” wyłącznie przez wzgląd na niemiecki rodowód. Górny Śląsk ukazany przez pisarza to miejsce, w którym dramatycznie ścierają się racje różnych grup i narodowości. Opisom prześladowań społeczności żydowskiej towarzyszą wspomnienia chaosu i barbarzyństwa, jakiego, nieco później, doświadczyła ewakuująca się z Głiwitz ludność niemiecka. Nie dziwi więc, że *Podróż w krainę...*, która ukazała się w Niemczech w 1988 r., wpisywała się w tamtejsze ożywione zainteresowanie tematem masowych przesiedleń ze Wschodu. Zainicjowana wówczas debata publiczna dotyczyła konieczności rewizji narracji historycznych, podniesiono także kwestię wiktymizacji niemieckiego społeczeństwa².

Autor, wpisując własną opowieść w opowieść zbiorowości, oddziałuje – mimowolnie lub całkiem świadomie – także na wyobrażenia polskiego czytelnika. Teksty takie jak *Podróż w krainę dzieciństwa* nie tylko uświadamiają wpływ działań o charakterze politycznym – które swoim narzędziem czynią pamięć zbiorową – ale i same kształtują ową pamięć. W ostatniej książce Hanny Gosk zatytułowanej *Przemoc (w) opowieści* (2019) znalazł się rozdział dotyczący postawy Tadeusza Konwickiego „wobec tematów tabu politycznie zdekretowanych w czasach PRL-u”. We fragmencie tym autorka zwraca uwagę, że:

Opór Konwickiego wobec tabuizowania określonych obszarów przeszłości albo ich instrumentalizowania w wygodnych dla władzy interpretacjach wyni-

² Więcej na ten temat pisze m.in. Katarzyna Śliwińska: „Zainteresowanie tematem przymusowych wysiedleń i deportacji w powojennych Niemczech podlegało różnym fluktuacjom, ma swoje wewnętrzne (nie tylko polityczne) cezury, wyraźnie jednak przybiera na sile na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Za najbardziej znamienne przejawy tego procesu wypada uznać liczne edycje dokumentów, dzienników i wspomnień związanych z tą tematyką oraz popularność publikacji i filmów (dokumentalnych i fabularnych) przedstawiających losy cywilnej ludności niemieckiej” (2010: 151).

kał z przeświadczenia, iż pociągnie to za sobą niepowetowane szkody w procesie kształtowania tożsamości Polaków, którzy w warunkach ograniczonej suwerenności ani nie mogli przejść społecznej terapii wojennej traumy, ani nie mieli możliwości wynegocjowania wewnętrznego konsensusu opowiadania swojej historii (2019: 102).

Tak odczytane przez badaczkę idee przyświecające Konwickiemu okazują się interesujące także w kontekście Horsta Bienka. Dopiero bowiem po transformacji ustrojowej mogły pojawić się w Polsce książki pokazujące proces formowania się tożsamości mieszkańca Górnego Śląska mimowolnie uwikłanego w konsekwencje wojny. Podejmowanie na nowo pytań o znaczenie tekstów, które ukazały się po 1989 r. – pisanych z perspektywy nie tylko polskiej – wydaje się wciąż konieczne.

BIBLIOGRAFIA

- Bienek, H. 2000. *Podróż w krainę dzieciństwa: spotkanie ze Śląskiem*. Tłum. Maria Podlaś-Ziegler. Gliwice: „Wokół Nas”.
- Czerwińska, M. 2012. „Kategoria miejsca autobiograficznego w literaturze doby migracji” – Gosk, H. (red.). *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*. Kraków: Universitas, 41–56.
- Gosk, H. 2019. *Przemoc (w) opowieści: ze studiów postzależnościowych nad literaturą polską XX i XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Heidegger, M. 1974. Budować, mieszkać, myśleć. – *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 6, 137–152.
- Korczyńska-Partyka, D. 2018. Urbonatura – hybrydyczna przestrzeń miasta. Na przykładzie twórczości Mirona Białoszewskiego. – *Teksty Drugie*, 2, 138–155.
- Rewers, E. 2005. *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*. Kraków: Universitas.
- Rosner, K. 2003. *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.
- Szalewska, K. 2012. *Pasaż tekstowy. Czytanie miasta jako forma doświadczania przeszłości we współczesnym esaju polskim*. Kraków: Universitas.
- Śliwińska, K. 2010. Pamięć „wypędzenia” w nowszej literaturze niemieckiej. – Fiećko, J. (red.), Kałużny, J. (red.), Piontek, S. (red.). *Polacy – Niemcy. Literatura i pamięć*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Języków Obcych im. Samuela B. Lindego, 149–164.
- Zeidler-Janiszewska, A. 1997. Berlińskie loggie – paryskie pasaże. Miasto jako „pretekst mnemotechniczny”. – Zeidler-Janiszewska, A. (red.). *Pisanie miasta – czytanie miasta*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

KAMIL NOLBERT ORCID: 0000-0001-7206-030X
Uniwersytet Wrocławski

Dlaczego Otwock rymuje się z sosną? Przestrzeń, czas i pamięć w Piotra Sommera wierszach dla dzieci

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza wierszy dla dzieci Piotra Sommera. Wychodząc z założenia, że nie sposób wytyczyć mocnej granicy między twórczością Sommera skierowaną do dzieci a jego właściwą, bezprzymiotnikową poezją, staram się dowieść, że u podstaw dzieła autora *Przed snem* leży etyczna dyrektywa szacunku dla drugiego człowieka. To ona nakazuje o odrębności światów dorosłego i dziecka nie tylko pamiętać, ale przede wszystkim – respektować odmienną punkt widzenia. Poszanowanie indywidualności, dziecięcości młodego czytelnika stanowi fundament dla wspólnoty, w której nie ma miejsca na nachalny dydaktyzm czy poznawcze uproszczenia. Mając świadomość tego, co da się w wierszu powiedzieć i jaka jest jego relacja do świata, poeta przedstawia rzeczywistość (codziennych spotkań i czynności) jako immanentnie niegotową, niestałą czy wreszcie – językowo nieuchwytną. Jeżeli coś pozwala uczynić opowiadane historie zrozumiałymi, emocjonalnie nacechowanymi, wartościowymi w perspektywie bycia razem, są to wspólnie przeżywane i doświadczane – przestrzeń, czas i pamięć. Tytułowe kategorie pełnią w artykule funkcję swoistych punktów orientacyjnych na metaforycznej mapie dostępnego nam świata. W jego centrum znajduje się rodzinne miasto poety, Otwock, względem którego zorientowane są wszystkie pozostałe punkty czy rozmaite ślady czasowe i pamięciowe, pozwalające realizować dążenie do ustanowienia prywatnej, lokalnej wspólnoty.

Słowa kluczowe: Piotr Sommer, wiersze dla dzieci, figury pamięci, miejsca pamięci, Otwock

Why Otwock Rhymes with Pine? Space, Time, and Memory in Piotr Sommer's Poems for Children

Abstract: The aim of this article is to carry out an analysis of Piotr Sommer's poems. Considering that one cannot distinguish between Sommer's children's poetry and his adult's poetry, the author of this article will attempt to show that ethical directive of respect is the basis of the poet's literary work titled *Przed snem*. It is the directive that not only requires the readers to remember the distinction between two worlds, the world of an adult and a child, but to respect

individuality of one's viewpoint. What is more, a high regard for personality and the fact that a young reader is still a child form the basis for a community in which there is no place for intrusive didacticism or cognitive simplifications. Being aware of what can be told in a poem and what is its relation to the world, the poet depicts the reality of everyday meetings and activities as immanently unprepared, inconsistent and linguistically elusive. Moreover, it is worth mentioning that space, time and memory experienced together facilitate comprehension of stories which are then marked emotionally and valuable for the storyteller and the listener. The aforementioned in this article categories serve as landmarks in a metaphorical map of an accessible world. In its center, there is Sommer's home town, Otwock, in relation to all the remaining points or various time and memory tracks, which help to fulfill the drive to establish private and local community, are oriented.

Keywords: Piotr Sommer, children's poetry, memory figures, memory space, Otwock

Pierwsze skojarzenie z postacią i dziełem Piotra Sommera, jakie przyjdzie na myśl czytelnikowi, a więc także badaczowi dwudziestowiecznej polskiej poezji, raczej na pewno nie będzie wiązało się z książką *Przed snem* – wydaną po raz pierwszy w 1981 r., a wznowioną w nieznacznie rozszerzonej edycji w 2008 r. To przecież – ktoś mógłby pomyśleć – tylko niewielkich rozmiarów tomik z wierszami dziecięcymi. Co ciekawe, krytycy i historycy literatury zajmujący się dorosłą, bezprzymiotnikową twórczością poetycką Sommera od początku rozumieli, że nie są to nachalnie moralizatorskie, upraszczające obraz świata „wierszyki dla naszych milusińskich” (Ficowski 2004), którymi zadręcza się najmłodszych czytelników w rozmaitych okolicznościach. I chociaż mimo wszystko mogli ulec stereotypowym poglądom na znaczenie i wartość literatury dla dzieci, a następnie z nieskrywanym poczuciem wyższości książkę zignorować, ostatecznie tego nie zrobili. Zastanawiający pozostaje natomiast fakt, na który zwróciła uwagę ostatnio Katarzyna Kuczyńska-Koschany (2018), że nazwisko poety do niedawna właściwie nie pojawiała się w opracowaniach specjalistów od literatury dziecięcej¹. Próżno w tym miejscu dociekać przyczyn czy konsekwencji takiego przeoczenia, niezależnie od jego rzeczywistej skali, ale z pewnością warto je tutaj odnotować. Gdybyśmy chcieli jednak, podążając tropem Jerzego Ficowskiego, a zwłaszcza zaproponowanego przez niego rozróżnienia na „poezję dla dzieci” oraz „wierszyki dla naszych milusińskich”, przyporządkowywać dziecięcą twórczość Sommera do

¹ Sommer najwyraźniej nie zasłużył sobie na hasło w *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* (Leszczyński, Tylicka 2002) – w czasie powstawania *Słownika* był autorem tylko jednej publikacji dla dzieci, która ponadto – ukazawszy się w 1981 r. – z przyczyn pozaliterackich mogła mieć utrudnioną drogę dotarcia do szerszego grona czytelników. Oczywiście, od każdej reguły znajdują się wyjątki (zob. Kielar-Turska, Przetacznik-Gierowska 1992). Za warte polecenia uczniom szkoły podstawowej bajki Sommera uznała zupełnie niedawno Krystyna Zabawa (zob. Zabawa 2016).

jednej z dwu wspomnianych kategorii, nie ma wątpliwości – chodzi o poezję dla dzieci. Albo lepiej – poezję, po prostu.

Spoglądając na poetycki dorobek Sommera, obejmujący zarówno wiersze adresowane do dorosłego czytelnika, jak również utwory pisane z myślą o odbiorcy dziecięcym² (aczkolwiek, co oczywiste, nie tylko jemu mogące sprawić lekturową przyjemność), widzimy pewną całość, w której obu wspomnianych obszarów w żadnym razie nie oddziela od siebie mocna i nieprzekraczalna granica. Wydaje się, że o ile jakakolwiek linia podziału w obrębie jego dzieła istnieć może – jak w analogicznym przypadku Ficowskiego, o czym na marginesie *Bajek makowskich* pisała Paulina Czwordon-Lis – nie jest to granica „szczelna i nie ma charakteru linii, lecz raczej pasma obejmującego szeroki obszar pogranicza” (2016: 224)³. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj fakt, że twórczość Ficowskiego właśnie, zapewne obok choćby żydowsko-amerykańskiego poety z kręgu obiektywistów, Charlesa Reznikoffa (Orska 2017: 29), w istotny sposób wpłynęła na, by tak rzec, pograniczny światopogląd Sommera. Autor *Po stykach* wielokrotnie dawał mu wyraz zarówno w swoich pismach poetyckich i krytycznych, jak i samych wyborach przekładowych, konsekwentnie dowartościowując wszelkiego rodzaju przejawy kulturowej i językowej inności – to znaczy to wszystko, co znajduje się na obrzeżach, poza ścisłym centrum literackiego obiegu.

O niemożliwości rozdzielenia obu kierunków, w jakich dzieło Sommera rozwijało się na przestrzeni lat, przekonująco pisała wcześniej Anna Pytlewska (2010). Krytyczka zauważyła daleko idące podobieństwa i zależności między wierszami traktującymi o dzieciach a bajkami z do niedawna jedynej napisanej przez poetę książki dla dzieci. Takie liryki jak *Ościennosc, Okruchy, Kartofle, Kosy, drzewina czy To życie, które śpi przede mną* (notabene ostatni z wymienionych został uznany przez autorkę szkicu za jeden z „najpiękniejszych, najbardziej czułych i epifanicznych” (2010: 171) wierszy poety) – świadczą o tej bliskości nad wyraz dobitnie. Na czym polega więc podobieństwo, każące równie wnikliwie, obok wierszy z *Pamiętek po nas, Kolejnego świata* oraz *Czynnika lirycznego*, czytać także utwory z *Przed snem*? Posługując się skrótem: na takim podejściu do czytelnika, które daje wyraz zakorzenionemu głęboko w świadomości podmiotu zobowiązaniu do uczciwości wobec drugiego człowieka; zobowiązaniu o charakterze dyrektywy etycznej. Właściwie

² Nie tylko własne i nie tylko poetyckie, pamiętajmy, że Sommer przetłumaczył na język polski dwie prozatorskie książki dla dzieci autorstwa Briana Pattena (zob. Patten 2009; Patten 2011).

³ Trzeba przy tym pamiętać, że wśród autorów różnych pokoleń, reprezentujących niekiedy skrajnie odmienne dykcje i wyznających niedające się ze sobą pogodzić poglądy na istotę i funkcję literatury, w swoim zainteresowaniu młodszym odbiorcą Sommer nie jest wcale odosobniony. Natomiast w bliższym porównaniu z innymi poetami i poetkami, np. Wojciechem Bonowiczem, Zbigniewem Machejem czy Jackiem Podsiadłą, przypadek autora *Przed snem* i *Fruwajki* jest być może nieco bardziej problematyczny, a rzeczona granica wydawać się może jeszcze cieńsza.

cała twórczość Sommera – zarówno na planie językowym, jak również egzystencjalnym – odznacza się pod tym względem najwyższą konsekwencją. I dlatego też Pytlewska słusznie stwierdzała, że wierszy z *Przed snem* nie należy rozpatrywać w kategoriach literatury kompromisowej, która „w sposób naiwny i ulgowy traktuje młodego czytelnika, dokonując dla niego «alfabetyzacji» świata, to znaczy w sposób przystępny i zabawowy przeprowadza dydaktyczną operację” (2010: 177).

Znając inne utwory Sommera, trudno się dziwić temu, że ich dziecięcy adresat funkcjonuje tutaj jako partner w dyskusji o świecie, nie jest zaś przez poetę redukowany, jak notował on w jednym z tekstów krytycznych, „do poziomu naiwnego odbiorcy prostackich pogadanek – umoralniających, upatryotyczniających, czy jakich tam jeszcze” (Sommer 1996: 127). Taki odbiorca wymaga, jak twierdzi Joanna Orska (2013), nie tyle wyjątkowego traktowania (a w każdym razie nie ulgowego), ile poszanowania własnej „dziecięcości”. Z tym że dziecięcości nie zinfantylizowanej, ufundowanej na złudnej wierze w idyllę pierwotnej szczęśliwości i niewinności; w przyjętej przez Sommera optyce chodziłoby raczej o szacunek dla „dziecięcości” autentycznej, niejako naturalnie oswojonej „z wszelkiego rodzaju absurdem, skutecznie odświeżającym nasze komunikacyjne przyzwyczajenia” (Orska 2013: 290).

Przyznając rację autorce *Republiki poetów*, która w swojej książce dowodzi, że to „dworowanie sobie z zasad i komunikacyjnych norm wyznacza sojusz pomiędzy dorosłością i dziecięcością” oraz że „[w]spólnotę komunikacyjną funduje [...] wszystko to, czego nie da się do końca uchwycić, co, w zasadzie nie będąc już prawdą, staje się baśnią” (Orska 2013: 295), warto chyba przy okazji zastanowić się i nad tym, czy z ducha awangardowe użycie języka, o jakim myśli badaczka, pozostające w zgodzie z intuicyjnie pojmowaną dziecięcością, jest – lub być może – wyłącznym fundamentem przedstawionej w *Przed snem* relacji rodzica z dzieckiem. Wprawdzie u jej podstaw istnieje, czy wręcz istnieje musi, wspólnota języka, czyli zgoda co do jego nieoczywistej, poniekąd magicznej natury, jednak wypracowanie płaszczyzny porozumienia wymaga, jak się wydaje, punktu oparcia nieco bliższego codziennemu doświadczeniu. Tym można chyba tłumaczyć równie uporczywe, co konsekwentne przywoływanie przez poetę konkretnych, z reguły łatwo uchwytnych składników otaczającej go rzeczywistości – miejsc, imion, sytuacji. Z tej rozbudowanej mozaiki, współtworzonej przez językowe gry, obrazki z życia codziennego czy wreszcie wspomnienia przeszłości, którą wiersze starają się uobecnić, wyłania się obraz bliskiego świata. Przedstawiana rzeczywistość, choć nieustannie domaga się zrozumienia, unaoczniającego opisu, jednocześnie nie pozwala się przyłapać w swym ostatecznym, skończonym kształcie.

Mówi coś na ten temat otwierającą książkę wiersz o cieniach, w którym sytuacja wymykania się pewnych fenomenów naszym możliwościom poznawczym ujęta zostaje w formę quasi-filozoficznych pytań, zadawanych ojcu przez dziecko:

Dlaczego tylko jeden cień
i z jednej tylko strony?
Nie dwa, nie cztery i nie pięć,
lecz jeden – bardzo niezadowolony,
że go tak mało. I że taki wstyd
dla słońca, bo tyle się marnuje światła!
A gdyby przeżyć siedem żyć,
czy nic to światłu nie ułatwi?
Czy wtedy będzie więcej cieni?
Tatusiu, powiedz, jak to jest –
czy księżyc nie pomoże też?
Czy nic się nigdy nie odmieni?
I powiedz jeszcze – czy gdy śpisz,
to czy ten cień cienieje?
A jeśli we śnie nie śnisz nic –
czy cień jak świt bieje?
(Sommer 2008: 7)

Rozwijają się one w z pozoru naiwnie brzmiący utwór o naturze cieni, zupełnie mimochodem kapitalnie chwytający najważniejsze rysy tego, co wcześniej umownie nazwaliśmy dziecięcością: ciekawość, inwencję językową oraz niekonwencjonalny sposób patrzenia na świat (w końcu dość osobliwie brzmi twierdzenie, że cień przynosi słońcu wstyd, „bo tyle się marnuje światła”). Ale taka też właśnie jest, zaskakująca i przewrotna, dziecięca logika. W tym, co dorosły postrzega w kategoriach oczywistości (niepodważalność praw naturalnych jako takich), dziecko może odnajdywać nieograniczoną niczym zmienność, plastyczność świata podlegającego rozmaitym przekształceniom ze strony człowieka bądź też innych elementów otaczającej go natury. Nie przyjmując do wiadomości, że dana rzecz jest tym, czym jest, że istnieją zatem granice zakreślające horyzont naszych możliwości poznawczych czy możliwości ingerowania w istnienie poszczególnych bytów, dziecko każdemu fenomenowi przypisuje nieskrępowany potencjał. Mówiąc inaczej, wierzy, że zawsze istnieje jakaś alternatywa, że wszystko może się odmienić (wystarczy, na przykład, móc przeżyć siedem żyć...).

I chociaż od początku jako czytelnicy musimy zdawać sobie sprawę, że wiersz operujący na tak wysokim poziomie ogólności najpewniej uchyli się od mocnej puenty, sam gest umożliwiający ekspresję wyobraźni dziecka (czy raczej wyobrażenia o niej) wypada uznać za istotny. Ponieważ poezja jako taka, podobnie jak nasze współbycie z innymi, już zawsze jest zobowiązaniem wobec drugiego człowieka, wolno ów gest rozpatrywać w kategoriach etycznych. Gdzie bowiem nie obowiązuje ścisła hierarchia, gdzie żadna ze stron nie rości sobie pretensji do zajmowania uprzywilejowanej pozycji, tam nie ma miejsca na nachalny dydaktyzm, poznawcze uproszczenia czy prostoduszną konsolację. Tam też wypada unikać bezkrytycznej wiary w obietnicę zatrzymania w wiecznej teraźniejszości literackiego świata tego, co w nas i w naszej rzeczywistości nietrwałe.

Nie znaczy to, w żadnym wypadku, że poecie wolno zrezygnować z podejmowania kolejnych prób – wręcz przeciwnie. Tym, co przedstawiona dalej lektura wybranych wierszy Sommera próbuje ustalić, z czego stara się zdać sprawę, jest nie odgórnie narzucony porządek myśli, mogący stanowić fundament czy oparcie dla całościowej interpretacji. W najlepszym wypadku chodzi o to, by zbadać, w jaki sposób poeta, pamiętając o odrębności światów dorosłego i dziecka, respektując tę odrębność i inność punktu widzenia, konstruuje pewną opowieść o bliskim sobie świecie. Co czyni opowiadane przez niego historie zrozumiałymi, emocjonalnie nacechowanymi, ważnymi w perspektywie „bycia razem” (Orska), co pozwala zadzierzgnąć nić porozumienia między (z reguły dorosłym) podmiotem a dziecięcym odbiorcą? Metaforycznie rzecz ujmując, można powiedzieć, że w kolejnych utworach poeta posługuje się metodą przypominającą nanoszenie na mapę pewnych punktów orientacyjnych, dlatego też stosowaną przez Sommera technikę wstępnie nazywam tutaj mapowaniem (wspólnej) czaso-przestrzeni.

Pierwszym i bodaj najważniejszym z takich punktów jest miejsce-wiersz⁴ *Otwock*, do którego odsyła postawione w tytule pytanie. W puencie wspomnianego utworu Sommer napisze: „Czy zauważyłeś, że Otwock / rymuje się z sosną?” (Sommer 2008: 40). Formuła ta, sugerująca istnienie pewnego związku – w tym wypadku: brzmieniowego – tam, gdzie go nie ma (lub inaczej: gdzie dostrzeżenie czy też dosłyszenie go wymaga chyba więcej dobrych chęci, niż wolno od czytelnika oczekiwać), daje się rozumieć na dwa sposoby. W grę wchodzi zatem, po pierwsze, interpretacja wskazująca na humorystyczny potencjał takiego zestawienia – trudno bowiem nie czytać tego fragmentu, opierającego się przecież na dość dalekim podobieństwie brzmieniowym (asonans z natury rzeczy jest rymem niedokładnym), jako swoistego wyzwania rzuconego oczekiwaniom i przyzwyczajeniom czytelnika, który na moment zostaje wytrącony z równowagi przez, jak sądzi, niespójną, poniekąd absurdalną sugestię. Po drugie, mamy tutaj do czynienia z ufundowanym na metaforze, a przy tym niezwykle zręcznym skrótem, zastępującym wyrażony *explicit* opis krajobrazu Otwocka i jego okolic. Nie trzeba chyba przypominać, że ta część Mazowsza rzeczywiście, przede wszystkim za sprawą lasów iglastych, które gęsto porastają tereny leżące na południowy wschód od Warszawy,

⁴ Aczkolwiek tutaj oraz w dalszej części artykułu mówię o miejscach (pamięci), jak również o indywidualnej/zbiorowej pamięci, powyższe kategorie ujmuję raczej intuicyjnie, nie odnosząc się szczegółowo do teorii Pierre’a Nory, Jana i Aleidy Assmannów, Astrid Erll, Birgit Neumann czy wreszcie Renate Lachmann. Nie interesuje mnie bowiem literatura jako medium (lub archiwum) pamięci zbiorowej, ale sposób, w jaki rozmaite miejsca oraz pamięć o przeszłości (nie tylko własnej) służą Sommerowi do budowania wspólnoty bardzo ograniczonego, chciałoby się dodać – prywatnego – zasięgu. Jeśli chodzi o kulturowo, historycznie czy socjologicznie ukierunkowane badania pamięciologiczne – zob. m.in. Nora 2001; Rybicka 2008; Szpociński 2008; Saryusz-Wolska 2009; Tabaszewska 2016.

rozciągające się między prawym brzegiem Wisły a Świdrem, z przecinającą je słynną linią kolejową nr 7 (tzw. linia otwocka), „rymując się z sosną”⁵.

W centrum Sommerowej mapy znajdziemy zatem rodzinne miasto o nieopowiedzianej, żydowsko-sanatoryjnej przeszłości: „Jasne plamy akacji / w ciemnej zieleni sosen. / Domy z desek i stacja – nasz stary Otwock” (2008: 40). Zestawienie dwóch prostych obrazów pozwala na wywołanie z pamięci miejskiego pejzażu czy tych jego elementów, które umożliwiają rozpoznanie przestrzeni, a także, co ważniejsze, uznanie jej przez podmiot za oswojoną i bezpieczną. W innym miejscu, w prozie wspomnieniowej opublikowanej przez Sommera w „Kwartalniku Artystycznym”, stacja kolejowa uzyskuje dokładniejszą charakterystykę i wtedy, widziana jakby oczami dziecka, wygląda już jak „szaropióry ptak zwrócony w stronę miasta, ze swoimi postawionymi do pionu dziobem i rozłożonymi symetrycznie na płask skrzydłami” (2016: 71). Wspomniane w drugim wersie domy z desek to najpewniej otwoczek świdermajery – takie, jak na przykład słynny wśród społeczności żydowskiej pensjonat Abrama Gurewicza (znany również jako Willa Gurewiczanka). Jego, lub raczej ich, Otwock, jak go nazywa poeta, jest:

Właściwie nie taki stary – zaledwie przedwojenny
(wojna była przed laty, pewnie się kiedyś dowiesz),
z wielkimi dłońmi kasztanów i troszkę senny
(szczególnie kiedy słońce prześwieca przez listowie)
(Sommer 2008: 40)

W pierwszej chwili zastanawiająca wydaje się niedokładność datowania dziejów miasta. Jeśli coś wyjaśnia czy uzasadnia tę chronologiczną nieścisłość, byłby to pewnie fakt, iż podmiot wiersza, kierujący przeciw słowa do dziecka, odwołuje się nie do obiektywnego porządku historii, ile raczej do utrwalonego w pamięci zbiorowej obrazu miasta. Otwock, o którym mowa, a którego ślady w drugiej połowie wieku musiały być wciąż żywe, rozpoznawalne w układzie ulic, kształcie architektonicznym najważniejszych budynków *etc.*, faktycznie jest „zaledwie przedwojenny”. Ważniejszy jest jednak pewien rys strategii poetyckiej Sommera, dający się wyczytać spomiędzy wierszy, tj. charakterystyczne dla podmiotu jego poezji dążenie do ustanowienia, zawiązania

⁵ Swoją drogą, gdybyśmy z jakichś powodów nie dowierzali Sommerowi, potwierdzenie znajdziemy w utworach innych autorów. Na temat miejscowej scenerii mieli coś do powiedzenia m.in. Aleksander Wat, przedstawiający w *Odjeździe Anteusza* obraz widzianej w Otwocku sosny, okaleczonej, „w liszajach, w szronie, w / próchnicy”, z którą podmiot jego wiersza utożsamiał się, jak notował poeta, „rozkrzyżowawszy się na niej szyderczo, / pewnej marcowej nocy roku 1939” (Wat 1992: 330), jak również, i to stosunkowo niedawno, Piotr Paziński, który w swoim *Pensjonacie* wskrzeszał pamięć o żydowskiej i sanatoryjnej tradycji podwarszawskiego miasteczka. Szukając dalej, musieliśmy natrafić na „sanatoryjne” prozy i wiersze Mirona Białoszewskiego czy wreszcie na słynny wiersz Gałczyńskiego (*Wycieczka do Świdra*), któremu nazwę zawdzięcza charakterystyczny styl drewnianych obiektów lotniskowych w okolicy wspomnianej linii otwockiej.

z adresatem wypowiedzi swoiście intymnej relacji; odwoływanie się do rozmaitych form przeżywania, wspólnotowo czy indywidualnie, tego, co minione, służyć ma w tym wypadku uwiarygodnieniu opowieści, przydaje jej autentyczności.

W warstwie językowej poeta wygrywa oczekiwany efekt za pomocą dwóch chwytów retorycznych – parentezi oraz korekcji. Pierwszy rozbija ciągłość narracji, wtrącając w jej tok, w nawiasie, w którym mowa o wojnie, wiedzę z porządku historycznego, a więc perspektywę zgoła niedziecięcą. Podobnie w wierszu *Światła*, w którym rzeczywistość dorosłych po raz kolejny, tym razem jednak nie poprzez wtrącenie, ale swego rodzaju ironiczny komentarz, wkracza w dziecięcy świat. Tak oto brzmi relacja ze spaceru ulicami miasta: „Szliśmy ulicą Armii Radzieckiej, / potem Powstańców Warszawy. / Ulice czasem w naszym mieście / krzyżują się zabawnie” (Sommer 2008: 18). Druga ze wspomnianych figur, poza oczywistym celem perswazyjnym, służy tyleż stylizacji na język mówiony (Mizerkiewicz 2001: 145; zob. Ziomek 1990: 230), co umożliwia doprecyzowanie oznaczonej przed momentem, wspólnej przestrzeni (notabene to rozpisane na kilka wersów *correctio* otwiera pojawiające się w następnym wersie wtrącenie, oba chwytów pozostają ze sobą nierozzerwalnie związane). Otwock tymczasem stanie się miejscem prawdziwie wspólnym, gdy wspomnienie sennego krajobrazu miasta, mające oparcie wyłącznie w jednostkowym doświadczeniu podmiotu, zyska literacką formę. Dopiero wtedy emocjonalnie nacechowany obraz, choćby i okiennic na oknach domu, „gdzie mieszkał Jurek, / z trzeszczącą werandą, która wiele wie, / i mrówkami, znajomymi z piaszczystych podwórek, / co gromadziły złote pyłki całe dnie” (Sommer 2008: 40), może zostać przeżyty, tym razem także przez czytelnika czy adresata słów kierowanych przez podmiot wiersza, ponownie, w swoim czasie.

Wspomniana wcześniej puenta tylko pozornie wybija nas z ustalonego wcześniej rytmu lektury. Wprawdzie Sommer powtarza tutaj gest znany choćby z takich utworów, jak *Do licha*, w którym padające w ostatnich wersach pytanie podobnie przenosiło uwagę czytelnika na poziom poetyckiej metarefleksji – przypomnijmy: „Ale dlaczego przyczepiłem się / do tej gałązki światła?” (2013: 32) – lecz czyni to, jak sądzę, w innym celu. Nie zerwania, ale ustanowienia kontaktu, zawiązania takiej relacji „ja” z „ty”, którą fundowała by wspólnota doświadczenia poznawczego. Inaczej mówiąc, chodzi o przyjęcie cudzego punktu widzenia, spojrzenie na świat – rzecz jasna na tyle, na ile to tylko możliwe – czyimiś oczami, i wreszcie o współdzielenie z nim zaskoczeń, ekscytacji wywołanej dostrzeżeniem zaskakującego połączenia się pewnych elementów rzeczywistości. Zgodnie z sentencjonalnym zakończeniem *Światel dworca*: „nie ma nic, co się nie łączy” (2013: 138).

Istotną rolę w całym procesie odgrywa pamięć, przechowywana tak w świadomości podmiotu, jak również w materialnych śladach przeszłości. I dlatego z równym zaangażowaniem w *Wierszyku z Wiązowny* ojciec opowiada synowi o barokowym pałacu Lubomirskich, stojącym zaledwie kilkanaście kilometrów

na północ od Otwocka (jako czytelnicy musimy mieć świadomość, że od centrum wspomnianej wcześniej mapy nie oddaliliśmy się daleko):

Staw już wysechł, nie ma wody, nie ma łódek,
tylko trawa pozostała i kałuże,
no i rzeczka nieopodal, tak jak była,
dalej płynie, nic się nie zmieniała.

A przed domem jest ogródek, parę dębów –
kiedyś hrabia pewien jeździł tędy;
pewien hrabia wraz z hrabiną, czyli żoną,
spacerował tutaj albo jeździł konno.

Bowiem cóż innego robić mógł pan hrabia?
Trzymał konie, miał własnego pawia,
grzyby zbierał, jeśli trochę deszcz popadał,
książki czytał i motyle lupą badał.
(Sommer 2008: 14)

Wprawdzie inaczej niż przed paroma wiekami wygląda okolica, czasy jej świetności dawno już minęły, w końcu żaden „hrabia wraz z hrabiną” od dawna nie mieszka w pałacu ani nie spacerują po „ogródku”, którym niechybnie musiał być przypałacowy, wcale nie „ogródek”, lecz ogród angielski, to postrzegana i opisywana przez podmiot natura zdaje się bezpośrednio przechowywać pamięć przeszłości. Odgrywa ona rolę swoistego mostu między dziś a dawniej, pozwala ojcu snuć opowieść o tym, co minione, a jednocześnie podsycać iluzję możliwego powrotu, uobecnienia dawnych wydarzeń. Jak zauważała Orska, „jedynym zaspokojeniem dziecięcej ciekawości pozostaje w *Wierszyku z Wiązowny* odnalezienie tego, czego już nie można zobaczyć, wspomnianie tego, o czym nie może się pamiętać, przywołanie tego, czego się na pewno nie znajdzie” (2013: 293). Ostatnia strofa wiersza przynosi niejako epifanicznie spełnienie obrazu: „Jeśli wyjdiesz przed południem razem z mamą, / by przed domem nazbierać kasztanów, / to w promieniu słońca zobaczysz na chwilę / hrabiego i pawia, łódki i motyle” (Sommer 2008: 14). W „promieniu słońca” zatarciu ulega granica między prawdą a literacką fikcją, wspomnieniem a zmyśleniem, dzięki czemu przeszłość, choćby przez chwilę, znów jest obecna: we wspólnej przestrzeni wyznaczonej przez relację rodzica z dzieckiem, w tu i teraz wiersza, ale także – w czasie jego recepcji, w momencie wsłuchiwania się w snutą „przed snem” opowieść.

Takich sytuacji, podobnie jak punktów orientacyjnych w najbliższym otoczeniu, jest zresztą znacznie więcej. Pełnią one funkcję znaków poręczających prywatność Sommerowego idiomu: paradoksalnie jednocześnie i zamkniętego, i otwartego na czytelnika. Z jednej strony, (pozornie) wymaga się od odbiorcy odpowiedniej wiedzy na temat pojawiających się w wierszu odniesień do pewnych wydarzeń, miejsc czy postaci; z drugiej natomiast – to jednak, co

dla interpretacji tekstów poetyckich istotne, dzieje się poza porządkiem rekonstruowanej na ich podstawie bio- czy topografii, a sytuuje się w obrębie sieci wzajemnych relacji⁶. Wcale nie musimy znać szczegółów wakacyjnego wyjazdu do Krutyni nad Krutynią, by w pełni docenić metaforę, która funduje obraz poetycki w bajce zatytułowanej *Ptasi czerwiec*, zgoła przewrotnie spełniającej daną dziecku obietnicę – „Obiecałem ci wiersz o ptaszku – / naprawdę miałem taki zamiar” (2008: 36). Przewrotnie, ponieważ obiecany utwór, konsekwentnie udający, że nie jest tym, czym jest w rzeczywistości (wspomnianej obietnicy spełnieniem), okazuje się jednocześnie – a być może przede wszystkim – wierszem o rozłące z synem wypoczywającym wśród mazurskich rzek i jezior:

W Krutyni nad Krutynią ptaki
śpiewały długo z drugiej strony dachu.

Która to mogła być godzina?
W czerwcu się zdaje, że jest wcześniej,
choć pająki wychodzą z komina
i przędą siatkę nocy. A we śnie
ptaki już nie śpiewają, najwyżej

pisklę zakwili czasem z cicha.
No a pisklęta gorzej słychać...
O tych pisklętach rozmyślnie ci piszę,

bo pewnie śpisz już o tej porze?
Zagnieździłeś się w tej Krutyni
na dwa upalne tygodnie, i czy mi
uwierzysz? Tutaj deszcz na dworze.
(Sommer 2008: 36)

Mając trwałe oparcie w materialnym, łatwo uchwytnym elemencie otaczającej rzeczywistości, obrazy czy historie z wierszy dla dzieci Sommera jedynie z rzadka zmierzają ku uniwersalizacji przedstawienia. Jeśli już natomiast tak się dzieje – o czym była wcześniej mowa – poecie najczęściej udaje się uniknąć moralizatorskiego tonu. W jaki sposób? Patos zostaje zneutralizowany głównie, choć zapewne nie tylko, przez detaliczność opisu czy też, by tak rzec, przyziemność i zwyczajność sytuacji. Gdy wspomnienie spaceru z synem, niosącym w sierpniowe popołudnie torbę papierówek, gdzieś nad Wilgą – która śpi, bo także w lesie musi trwać „od trzeciej po południu przerwa w takie suche

⁶ Sommera myślenie o relacji autora z czytelnikiem trafnie oddaje fragment szkicu o poezji Bohdana Zadury, w którym w następujący sposób rekonstruował on poglądy autora *Starych znajomych*: „Czytelniku, wcale o tobie nie zapomniałem [...]. Wiem, że możesz niekiedy mieć kłopoty z detalami w moich wierszach; to jednak, co mogę, staram się ci wyjaśnić. Nie wierz więc nikomu – mnie samemu również – że mówię coś, czego nie zrozumiesz, nawet jeśli w pierwszej chwili pozory mogłyby takie wrażenie potwierdzać. To tylko kamuflaż, gra, którą z tobą prowadzę, bo chcę, żebyś był uważny” (Sommer 1995: 127).

dni” (2008: 38) – zaczyna przeradzać się w nieco melancholijną zadumę nad ulotnością wspólnie spędzanych chwil, kontrpunktuje ją właśnie owo przywiązanie do szczegółu: „Świat mija nas. Może to my mijamy. Zapada zmierzch, / dość jeszcze niezdecydowany, jak gdyby wahał się / czy spaść od razu nocą, czy puścić tylko pierwszą mgłę, / swą mleczną siostrę, co za nic ma i nas, i las, i cienie drzew” (2008: 38).

Ale zorientowanie się w przestrzeni umożliwia również oddalenie, dystans, nieobecność. Podobny mechanizm działa zresztą w „dorosłych” wierszach Sommera, czego najlepszym przykładem mogłyby być utwory z *Kolejnego świata*, zgrupowane przez poetę w drugiej części książki, noszącej tytuł *Katarakta*⁷ (niektóre pojawią się później w *Po ciemku* też jako *Sześć wierszy z Hull*). Wspomniane liryki, jeśli przeczytać je nieco mniej dosłownie, to znaczą jako coś więcej niż rodzaj poetyckiego dziennika czy notatnika, traktują raczej o próbie oswojenia tęsknoty za najbliższymi. Rozłąka sprawia, że każde wydarzenie, w tym nawet najdrobniejszy szczegół, np. obraz przelatującej tuż za oknem jaskółki czy pojawiającego się zgoła nieoczekiwanie śniegu, domaga się utrwalenia, zapisania – w istocie chodzi o to, by w trakcie rozmowy, której podmiot nieustannie oczekuje, uwspólnić własne doświadczenie, a tym samym zniwelować odległość dzielącą „ja” wiersza od jego adresata. W ten sposób, w znacznie szerszej perspektywie interpretacyjnej, można czytać nie tylko pisaną w podróży *Niespodziankę* (2008: 30), opowiadającą o powrocie ojca z wyjazdu do Krakowa (co ciekawe, tytułowe „niespodzianki” to znowu nieoczekiwane zmiany pogody), ale też choćby utwór *Po drugiej stronie okna*, w którym sensory nadbudowywane są na zasadzie swoistej negacji wyjściowego obrazu. Okazuje się bowiem, że stojąca naprzeciwko domu, a więc zgodnie z tytułem: „po drugiej stronie okna”, sosna znaczą cokolwiek o tyle tylko, o ile podmiot wiersza, wraz ze swoim synem, obserwuje ślady jej postępującego z wolna rozkładu:

Ta sosna, synku, która rośnie
po drugiej stronie okna,
jest sucha i do nowej wiosny
może już nam nie dotrzeć.

Właściwie trudno mówić nawet,
żeby ta sosna rosła:
stoi pośrodku trawy
siwiutka i wyniosła.

Kora odpadła, a gałęzie
zostały tylko na wierzchołku;
wiatr je poskręcał na nieszczęście
jak starość na kuchennym stolku.
(Sommer 2008: 31)

⁷ Są to kolejno *Mały wiersz*, *Bezsensowność*, *Jaskółka*, *Wieczór*, *Ujście Humber*, *Popsuta linia*, *Miejsce i Przypomnienie* (zob. Sommer 1983).

Z kolei w wierszyku zatytułowanym *Co robić?* wszystkie plany, „i to w dodatku latem!” (2008: 41), krzyżuje wietrzna pogoda: „Nad Świder nie można chodzić – od wiatru wiruje piasek, // unosi się, leci i wpada / do oczu, uszu i ust”. Aura bohaterowi doskwiera do tego stopnia, że nawet „bajek też opowiadać / się nie chce, bo kto by zniósł // więcej bajek niż jedną...” (2008: 41). Niezadowolenie bierze się stąd, że oto świat okazuje się niezdolny (lub niechętny...) do wywiązywania się ze swych, a w każdym razie nakładanych nań przez nas, zobowiązań. To z kolei przywodzi na myśl lustro z wiersza *Popołudnie*, które, najwyraźniej obrażone za „ten bezbarwny deszcz” i „mokry dach”, „postanowiło nie odbijać nic” (2008: 37). Swoją drogą, jak subtelnie, posługując się figurą lustra, Sommer potrafi przemycić w swojej twórczości, także tej dla dzieci, refleksję metaliteracką (lub lepiej: epistemologiczną, bo chyba w tych kategoriach należałoby interpretować uchylenie się od aktu reprezentacji na rzecz czystej obecności). Bajki zamieszczone w *Przed snem* nadspodziewanie często wysuwają na plan pierwszy ten poziom organizacji poetyckich sensów. Wydaje się, że nie może być inaczej, skoro niezwykłość świata przedstawionego jest nie tyle wpisana *a priori* w literacki projekt Sommera, nie stanowi nawet konsekwencji podporządkowania się konwencjonalnie pojętej baśniowości, a raczej realizuje się – o czym pisała Orska – w samym języku wiersza. I w ten oto sposób jedną z ważniejszych kwestii do rozważenia, zgola nieoczekiwanie, przynajmniej jak na twórczość adresowaną do dziecięcego odbiorcy, okazuje się zapośredniczenie opowieści o świecie w medium językowym; mówiąc inaczej, poeta skłania nas do refleksji nad istnieniem (a zarazem: sposobem istnienia) granicy między tym, co realne, a tym, co fikcyjne. Tej samej granicy, której zniesienie obiecuje literatura.

Ale czy wspomniana obietnica nie jest niczym innym, tylko pięknym kłamstwem, w które chcemy wierzyć? Jak się wydaje, nawet dziecko musi wreszcie zdać sobie sprawę, że nigdy nie skosztuje malin z wiersza dla mamy, bo to w końcu „tylko wierszyk, a w wierszach / prawdziwych nie jada się malin” (2008: 42)⁸. Skoro to „tylko wierszyk”, poetycka zabawa, na horyzoncie pojawiają się kolejne pytania, na przykład o to:

Czy wierszem opowiedzieć by się dało
tak zwane byle co, które się nagle przypomniało?
Na przykład: zimą, żeby było białe,
nie musi dużo śniegu spaść (wystarczy mało);

⁸ Sprawa tylko na pozór wydaje się oczywista, o czym – zestawiając ze sobą dwa utwory Sommera – pisała Kuczyńska-Koschany (zob. 2016). Nawet jeśli w twierdzeniu, że utwór „z tak wieloznaczną przerzutnią jak ta w końcowym, parenetycznym dystychu, trudno zinterpretować nawet na (i po) studiach polonistycznych”, jest odrobina przesady, to już sama relacja z lektury przekonująco świadczy na korzyść tezy, iż prostota bywa najczęściej, przynajmniej w przypadku autora *Przed snem*, myląca, a jego poezja mieści się w „niemożliwości uczciwej diagnozy interpretacyjnej” (uczciwej, czyli, jak sądzę, ostatecznej i niepodważalnej).

albo czy da się opowiedzieć wierszem,
 że brzozy, kiedy pada śnieg, są bielsze
 niż latem, wiosną lub jesienią,
 gdy śniegu, jak wiadomo nie ma?
 (Sommer 2008: 22)

Jedyna odpowiedź, na jaką możemy liczyć, przybiera formę kolejnego wspomnienia (ponownie, jak miało to miejsce już wcześniej, odsyłającego do niezrozumiałego dla dziecka porządku refleksji historycznej i doświadczeń pewnego pokolenia):

– Co jeszcze ci się przypomniało?
 – Że raz po plecach oberwałem pałą.
 – Ech, dałbyś spokój, też ci się zachciało,
 jak gdyby głupstw na świecie było mało.
 (Sommer 2008: 22)⁹

W gruncie rzeczy chodzi bowiem nie tylko o to, czym jest wiersz jako taki, ale również, jeśli nie przede wszystkim, jak działa oraz co da się przy użyciu rozmaitych mechanizmów budowania poetyckich sensów osiągnąć. U ich podstaw leży pamięć, ale ponieważ nie pozwala się ona w pełni (lub choćby nawet w większej części) kontrolować, skazani jesteśmy na mnożenie pytań i wątpliwości. Pozornie błahych, jak te w bajce pisanej na *Dobranoc*:

A czy wiersze rymują się z grzybami i deszczem?
 Rymują się na pewno. Jak? – No, nie wiem jeszcze,
 trzeba by pójść do lasu, żeby to sprawdzić.
 Lecz jak tu iść, skoro zamknęły oczy przydrożne gwiazdy?
 (Sommer 2008: 50)

Zapadająca w wierszu noc raczej zaciemnia sens niż go rozjaśnia, motyw służy jednak głównie ustanowieniu kompozycyjnej ramy dla całej książki czy opowieści o świecie, która kończy się o stosownej dla dziecka porze, czyli wraz z końcem dnia. Na niektóre pytania, a kto wie, czy nie na większość z nich, nie ma dobrej odpowiedzi, inne, choć zostały zadane, nie wymagają jej wcale – tak zdaje się twierdzić Sommer. Nad dążenie do poznania prawdy absolutnej zdecydowanie bardziej ceniący sobie sam akt językowego „opukiwania” świata, nad przemyślaną, w pełni logiczny argument – swobodny ruch pamięci

⁹ Skoro była już mowa o wtrącaniu się historii w życie i literaturę, na marginesie wypada może przypomnieć, że wiersz *Kawałek kory, ale trochę chory*, z którego pochodzi powyżej cytowany fragment, został przewencyjnie usunięty – decyzją redakcji wydawnictwa – z pierwszego wydania tomu (Sommer 1981). Bohdan Zadura wspomina o tym w swoim poemacie *1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)*: „Rozmawialiśmy o wierszach Piotra / o piśmie które może powstanie / o jego książce dla dzieci / o pani z wydawnictwa / która wycofała z niej wiersz / z powodu brzydkiego słowa / pałka” (2005: 319).

i języka, który nie zawsze robi dokładnie to, czego od niego oczekujemy. Przy następnej okazji trzeba by również do powyższych rozpoznań dopisać uwagi o – tak przecież istotnej dla myślenia Sommera o istocie poezji – brzmieniowo-intonacyjnej warstwie wierszy. Pamiętając jednak, że w „tym bezkarnym pomniejszaniu / odległości między brzmieniem a znaczeniem” (2013: 305), o którym autor *Przed snem* pisze w innym miejscu, ważne jest przede wszystkim wspólne doświadczanie świata, który nigdy, na dobre i na złe, nie zostanie przez nas zrozumiany do końca.

BIBLIOGRAFIA

- Czwordon-Lis, P. 2016. „Na nagłej i niespodziewanej sprężynie!”, czyli Makowskie bajki jako pogranicze poezji dziecięcej i poetyckiego mitu dziecka. – *Studia Historiolitteraria*, XVI.
- Ficowski, J. 2004. Poezja dla dzieci i wierszyki dla naszych milusińskich. – *Poezja i Dziecko*, 2, 7–9.
- Kielar-Turska, M., Przetacznik-Gierowska, M. 1992. Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie. – Kielar-Turska, M. (red.), Przetacznik-Gierowska, M. (red.). *Dziecko jako odbiorca literatury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuczyńska-Koschany, K. 2016. *Piotr Sommer – przenosiciel malin? – Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuczyńska-Koschany, K. 2018. Piotr Sommer [hasło osobowe]. – *Polska Poezja Współczesna. Przewodnik encyklopedyczny*. – <http://przewodnikpoetycki.amu.edu.pl/encyklopedia/piotr-sommer> (10.09.2018).
- Leszczżyński, G., (red.), Tylicka, B. (red.). 2002. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Ossolineum.
- Mizerkiewicz, T. 2001. „Co ja mówię?”. O korekcy i współczesnym przeżyciu metanoicznym. – *Teksty Drugie*, 6, 143–150.
- Nora, P. 2001. Czas pamięci. Przeł. W. Dłuski. – *Res Publica Nova*, 7, 37–43.
- Orska, J. 2013. *Republika poetów. Poetyckość i polityczność w krytycznej praktyce*. Kraków: 290–298.
- Orska, J. 2017. „Najciekawsza wydaje mi się właśnie osobność”. (Charles Reznikoff i przekłady Piotra Sommera). – *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica*, 2, 5–32.
- Patten, B. 2009. *Słoń i kwiat. Prawie bajki*. Przeł. P. Sommer. Wrocław: Biuro Literackie.
- Patten, B. 2011. *Skaczący Myszka*. Przeł. P. Sommer. Wrocław: Biuro Literackie.
- Pytlewska, A. 2010. Sommer dziecko, Sommer dzieciom. – Śliwiński, P. (red.), *Wyrazy życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*. Poznań: WBPiCAK.
- Rybicka, E. 2008. Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki). – *Teksty Drugie*, 1–2, 19–32.
- Saryusz-Wolska, M (red.). 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas.
- Sommer, P. 1981. *Przed snem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sommer, P. 1983. *Kolejny świat*. Warszawa: Czytelnik.
- Sommer, P. 1995. *Smak detalu i inne ogólniki*. Lublin: Stowarzyszenie Literackie Kresy.
- Sommer, P. 2008. *Przed snem*. Wrocław: Biuro Literackie.
- Sommer, P. 2013. *Po ciemku też (wiersze z księżek)*. Poznań: WBPiCAK.

- Sommer, P. 2016. Z budynku dworca. – *Kwartalnik Artystyczny*, 4, 71–80.
- Szpociński, A. 2008. Miejsca pamięci (*lieux de mémoire*). – *Teksty Drugie*, 4, 11–20.
- Tabaszewska, J. 2016. *Polityki pamięci. Współczesna poezja polska wobec tradycji i pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Wat, A. *Poezje zebrane*. Oprac. A. Micińska, J. Zieliński. Kraków: Znak.
- Zabawa, K. 2016. Współczesna literatura dziecięca – propozycje. – *Polonistyka. Innowacje*, 3.
- Zadura, B. 2005. *Wiersze zebrane*, t. 1. Wrocław: Biuro Literackie.
- Ziomek, J. 1990. *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum.

Studia / Studies

Pamięć – pokolenia – wartości – edukacja

Memory – Generations – Values – Education

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

MIROSLAWA WAWRZAK-CHODACZEK ORCID: 0000-0002-0747-348X

University of Wrocław

Meetings with the Past: Figures of Memory, Values, and Education in Contemporary Polish Narratives for Children and Young Adults

Abstract: Contemporary Polish children's historical novel is genre-differentiated. It grows out of a traditional historical, travel-adventure, crime and sensational novel, but it also takes into account fairy-tale storyline structures and fantasy in a broader sense. As shown in the article – the current shape of these stories, rooted in the individual and collective culture of remembrance – is a peculiar combination of various types of narration, both literary biographies and historical “facts,” curiosities from the lives of the rulers, taking genre-hybrid and syncretic forms maintained also in the poetics of postmodern novels, practical tasks or playing with conventions. However, the most important – from the point of view of a child's audience – is exposed in these stories the world of axiology and the issue of shaping ethical attitudes.

Keywords: historical novel, syncretic genres, representations of the past, culture of remembrance, narratology

In our country, literature is connected with history more closely than anywhere else, and many a distinguished man who excelled in counsel and in battle later took to writing. And then, you know how it used to be here, everyone became involved in everything [...] Nowadays some say that art is self-sufficient, and that literature can progress [...] even separately from the nation. Well, we've never held such a theory. In Poland, literature has always been close to our lives. Each thought that has troubled our society has been taken apart in literature; anyone who has had a warm heart and could do something about it by using their head—has written and printed the best they could [...] So far, the history of Polish literature has not been considered as part of the history of the nation itself, and yet you can see here, my dear children, how strong the relationship is between these two manifestations of life. (Bartoszewicz 1861: 2¹)

¹ Unless otherwise noted, all translations are the authors'.

1. HISTORICAL VALUES AND COMMUNICATION STRATEGIES — INTRODUCTION

Education towards values has always been a challenge and one of the most important educational tasks. Defining values is a complex problem, as it is generally assumed that the notion of value is the basic category of axiology. According to some scholars, “values represent basic convictions that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence” (Robbins and Judge 2018: 88). On the other hand, according to Mieczysław Łobocki, a value is “anything that is considered important, precious, and desirable for the individual and society, which is associated with positive experiences and is simultaneously the goal of human aspirations” (1993: 125). Values in socio-cultural life have various functions and, above all, are a factor shaping the relationships between individuals as well as between individuals and social groups and communities; what is important, they also co-create community life (Chałas 2004: 33–59).

Values are also an element constructing social memory (Szacka 2005).² Maurice Halbwachs in his classic sociological study of memory *Les cadres sociaux de la mémoire* (*On Collective Memory*, 1925) talks about the issues of location and storage of memories as well reconstruction of the past. He considers the concept of collective memory, which manifests and becomes active in various communities, social circles, and family groups. Halbwachs maintains that each individual depends on the community to provide a specific framework within which this subject places the memorized facts.

One of the goals of upbringing is identification of children with their own social group; learning by children about the history of their own country plays a large role in the formation of national identity, creation of interpersonal bonds, and integration around the common good, determining the continuity of the socio-cultural identity.³ Common history plays an important role in the

² Social memory serves several functions: conveys knowledge about the past; conveys cultural competence (including communicative competence, i.e. ways of understanding certain symbols); presents patterns of behaviour important for the future of the group; conveys values considered by the group as important and thus worth maintaining; conveys information about true or presumed (mythical) genesis and structure of the group; contributes to the group identity; co-determines the relations between the neighbouring groups (including between the dominant and dominated groups); expresses certain ideologies (including socio-political interests); sometimes is used to legitimize the authority; and influences the future by marking a specific, relatively permanent trajectory of the history of the group (Golka 2009: 17).

³ An important factor that builds national historical memory and the related issues of collective memory and historical values is the concept of collective identity, whose complexity and multilevel structure is discussed by the sociologist Zbigniew Bokszański in *Tożsamości zbiorowe* (*Collective Identities*, 2006). Katarzyna Kraczoń identifies the following features as characteristic of collective memory: relationship with a social group

development of national culture, but, above all else, it is an important element of humanistic education of young generations. In the field of humanities education, literary education plays a special role because literature not only presents the facts and mimetically reflects reality but can also sensitize readers to existential problems, shape their ethical attitudes, and expose moral dilemmas provoking discussion; it can evoke, name, and explain emotions; last not least, thanks to the “filtering” of the past, it can help to understand the contemporary world. Therefore, historical literary fiction for young readers constitutes an important element of reflections on understanding of the past, its representation, and more broadly, the issue of shaping historical awareness and respect for tradition. An important consideration in our discussion are historical values, understood here primarily as a memory of the past, with particular emphasis on the figures of memory which, in the perception of the young reader, allow to focus on various literary narrative strategies and their artistic creations. Moreover, as noted by Ewa Domańska in her discussion of research by Hayden White, it is the issue of narrativization (including storytelling) that constitutes “a certain meta-code [...] through which transcultural contents can be transmitted [...] and reality becomes a pure, meaningless stream of events,” whereas “historical facts [and their “literary presence” – D.M.] cannot in any sense be given to a historian, who instead establishes them” (Domańska 2000: 22–23).

Analyzing the above issues from the perspective of narratology, the most important elements shaping the figures of memory include: literary conceptualizations of the image of a protagonist entangled in the past (including artistic creations of a real historical figure); poetics of time-space (Bakhtin’s *chronotope*) (category of time as well as moments and places of memory belonging to this area); and organization of the plot scheme, in which images of the past “act” by strengthening the power of the message (e.g. they “illuminate” the behavior of the protagonist seeking answers to bothering questions, while the memory of the past and analysis of its traces provoke reflection on the present; they also demonstrate the selectivity of certain events as modelling of a given historical period). The relations that exist between these three elements of the structure of the presented world seem to be a specific artistic dominant of the works analyzed here. This article discusses contemporary literary works on historical themes, from traditional historical novel to modernist and post-modern fiction, to practical project tasks and playing with conventions.

Contemporary Polish historical novel for children encompasses diverse genres. Although it grew out of the traditional historical novel, it currently seems to constitute a kind of

and culture, dynamic character, eventualization and emotionality, verbalness (more broadly: linguality), processuality, and structurality (2014: 214). She also emphasises the functions performed by the collective memory, e.g. cognitive, subjective, identity-based, self-presentational, socio-cultural, communicative, legitimizing, consolidating, group-forming, and—most important for the discussion conducted here—text-forming.

tension between literary biography, the historical “fact,” the “truth” of historical curiosities, and fictional plots, [which] seems to be a source of intra-textual and reading emotions of these hybrid, and often formally syncretic, modernist novels, using plots and motifs characteristic of travel adventures, crime thrillers, and historical novels of manners, drawing on fairy-tale narrative structures and elements of speculative fiction. (Skotnicka 2008: 406)

2. INVENTION AND TRUTH

History (national history, the past) may become a clear frame of reference in works presenting actual events; however, it is worth noting that it has interesting and ambiguous relationships with reality. In the process of examination of literary historical works, the question of the relationship between a literary work and historical truth, highlighted by researchers, becomes debatable.⁴

Polish historical literature has been greatly influenced by the tradition of historical novels of Walter Scott, characterized by “adventure in history,” historical dynamism, and the so-called principle of two plots: public and private (Bartoszyński 1984:13). It is also worth noting that in Polish literary tradition a book on a historical theme creates a certain model of the represented world and reveals to the reader an outline of the modelled reality (Bartoszyński 1984: 21).

Gertruda Skotnicka attempted to adapt and organize the problems raised here for the purpose of discussing children’s and young adult literature (1974; 1987; 2008). In her examination of literary works for children, Skotnicka highlights three groups of topics:

1) history, myths, and legends: the author includes in this group a search for the roots; the role of the Piast and Jagiellonian dynasties in the history of Poland; the figures of kings, commanders, and princes and the topic of authenticity and fictionality of these characters; the Napoleonic legend; and important historical events: battles, conspiracies, and uprisings;

⁴ The problem of the “burden of history” should also be considered. According to White, the historian’s task is not how to get into history but how to get out of it (2000: 8). White also observes that, as indicated by Lévi-Strauss, Western understanding of history is a myth of Western civilization, which is used to justify its expansion around the globe and destruction of all those cultures whose “primitive” status is defined by their lack of “historical awareness” (White 2000: 117). In the essay “The Discourse of History” by Roland Barthes, the “realistic” text of a historian, with his naive faith in “reality” of his reference, is associated with fictional texts of myths, epics, legends, and novels (1981: 3–28). According to White, without this historical reality (or its ethnographic and sociological equivalent), which forms the basis against which one can assess the fictionality of texts created through imagination, each representation of reality becomes just another text, which can only generate the *effect of reality* (2000: 117)

2) historical themes and motifs: war, wandering soldiers, family manors, landscapes with cottages, abductions, escapes, and chases; and

3) themes covering, among others, relationships between tradition and modernity and pacifism.

The process of interpretation of historical texts intended for children and young adults can also include issues related to the poetics of historical writing, superbly discussed by White (2000; 2009), such as metahistory, historical fictionalization and the problem of truth, “tropology and tropic of history” and the related ironic attitude to history, historical fiction, fictional history and historical reality, history versus myths, legends and speculative fiction, importance of narrative for presenting reality, representations of the past, and figures of memory. This type of presentation is also often found in speculative fiction, whose artistic and literary conceptualizations take the form of time travel with amusing consequences. The protagonists transferred to the past do not “intervene in history” and do not change the course of events; instead, they take on the roles of experienced witnesses (since they are also shown from contemporary perspective); they are observers, correspondents, reporters, and commentators; they uncover the meaning of the events; they play characters representing the investigated historical period; and they gain information about the details of everyday life: costumes, cuisine, music, house interiors etc. It seems, however, that the greatest value of modern books on historical subjects intended for young readers is the use of contemporary elements familiar to children: a contemporary hero, contemporary narrator, and often contemporary language that includes colloquial expressions, playful dialogues, aphorisms, and ripostes, inserted in speech bubbles or fragments of comic strips which, in addition to caricatured illustrations showing the story with a grain of salt, introduce one more narrator, i.e. modern media such as TV or social networks.

3. THE PAST IS TODAY

Some of the most interesting contemporary historical novels for young readers on the Polish publishing market include adventure thrillers by Grażyna Bąkiewicz set in medieval Poland, e.g. *Mówcie mi Bezprym* (*Call me Bezprym*, 2016), *Ale historia... Zygmunce, i kto tu rządzi* (*What a History... Sigismund, and Who Is in Charge Here*, 2017), and *Jadwiga kontra Jagiełło* (*Jadwiga vs. Jagiełło*, 2017).

The novel *Mówcie mi Bezprym* won a literary award of the Polish section of IBBY in 2016. The readers are captivated by fast action, dynamism of the story, colorful characters travelling around medieval Europe, and faithfully reproduced realities of the epoch, but also by family conflicts, difficult inter-generational dialogues, and the unresolved issue of succession. The book transports them back to the times of Bolesław the Brave, who transfers his power to

Mieszko II rather than to his eldest son, Bezprym. Bezprym, the main character in the “game of crown” (the colorful plot resembles the TV series *Game of Thrones*), is a fourteen-year-old boy conflicted with his horrible stepmother and malicious and conceited half-brother. The protagonist is deeply affected by the rivalry with his brother for the love and trust of his father – he is apprehensive and anxious; he wants to show his father his wisdom and convince him that he is worthy of being the heir to the throne. The crown is within his reach, but there are many family obstacles. The novel is accessible thanks to the modern language used by the teenage Bezprym, which is the language of a contemporary teenager. The author shows not only the broad historical background of the epoch and the realities of medieval Europe entangled in political conflicts but also evokes distinct figures of time (the story begins in the autumn of 999 and the historical events depicted in the story are set in the tenth century). Moreover, Bąkiewicz emphasizes the brutal struggle for power, vividly presenting the dramatic life of the boy, and assesses the ethical attitudes of the participants in “the game of crown” in Europe, which is undergoing cultural and religious transformations. “When fate is not kind to him, the hero wonders whether he has offended Roman Fortuna or maybe Svarog takes revenge on him because his statute has been overthrown by Duke Bolesław. However, old beliefs slowly give way to a new religion, which already has its martyrs, relics, and holy places,” writes Irena Bolek-Wiącek (“Mówcie mi Bezprym”).

Verification of historical truth is not always possible even based on medieval chronicles, because they provide no reliable sources of information about Bezprym. We know little and only from the times when Bezprym was a teenager. The historical value of the story is undoubtedly associated with the expressive artistic representation of this historical figure. The rich psychological portrait of the hero results from his internal dilemmas. Based on the meagre historical sources, Bąkiewicz creates with passion an extraordinary story of a boy who, like any modern teenager, has dreams, seeks parental love, and wants to be noticed and appreciated by his father, the king.

The socio-cultural memory of the past is created in the story not only by historical figures, settings, and events but also by old customs (with emphasis on everyday life), which in themselves are of historical value. A significant role in creating the world of the past is also played by narrative strategies and references to the new Christian religion, old and new gods, martyr saints, and holy places, which add an important educational layer to the book.

Bąkiewicz is also the author of *Ale historia... Jadwiga kontra Jagiełło* (2017), an ingenious story of human rivalry, intricately woven from modernist elements. The writer introduces into her narrative the theme of time travel to “test” the essence of the historical moment and the “essence” of the specific event. An intriguing literary concept in the novel is the situation where the teacher, in accordance with contemporary guidelines on school education, instructs students to independently search for information and look around

“for some *detail* about Jagiełło” (Bąkiewicz 2017: 16). In addition, Bąkiewicz skilfully overlaps and with great narrative skill mixes the levels of historical truth and literary fiction as well as categories of fictional fabrication and reality, which, according to the findings of White, results in a situation where an event becomes indistinct and the boundary between the past and the present becomes as thin as between the conscious and the subconscious (2009: 275).

Moreover, the story about Jadwiga and Jagiełło breaks with the lyrical and romantic trend of presenting Jadwiga in history and is clearly a fresh departure from the literary tradition. This makes the novel valuable from the point of view of educational recommendations concerning fictionalization of history, the social memory of historical heroes, and the search for the so-called historical truth. “Unlike in 19th and early 20th century dramas and novels [...] Jadwiga is no longer a ‘victim’ of separation from William, Duke of Austria, or a ‘loser’ forced by the will of the people and the *raison d’état* to marry Jagiełło, a martyr-ruler in personal life, an oppressed innocence, an angel-woman or a saint,” writes Magdalena Jonca (2013: 126–127). In Bąkiewicz’s novel, history becomes somewhat “humanized” and “gender-adjusted”; the author emphasizes a different model of the portrayed protagonists to that adopted in history textbooks – Jagiełło ceases to be an uncouth man and king and becomes a thoughtful, diplomatic, and reasonable ruler, while Jadwiga boldly faces challenges.

The novels by Bąkiewicz confirm the thesis of Skotnicka who writes that in order to create a real-life protagonist entangled in history, the modern historical novel for young readers borrows so much from the genre code of biography that it is sometimes difficult to determine its genological affiliation. The incorporated customs and traditions serve other purposes in addition to uncovering the material and spiritual culture and recreating the spirit of the era. In many cases, the social layer of the depicted reality may be formed in such a way that it still requires the use of the convenient term “historical novel of manners [...] The modern novel may also include simultaneous, parallel plots creating the time-space” (Skotnicka 1974: 406).

Several stories by Paweł Wakuła also introduce historical and cultural images of the memory of the past with a particular emphasis on well-rounded representations of historical characters associated with particular places. His numerous literary works on historical themes include a funny book about Polish rulers with the provocative title *Jagiełło pod... prysznicem* (*Jagiełło in the Shower*, 2015 – illustrated by Mikołaj Kamler). and several collections of short stories written in collaboration with Kazimierz Szymeczko and Bąkiewicz, which arrange native history in a chronological whole⁵.

⁵ This book series consists of the following titles: *Piastowskie orły – 10 opowiadań z czasów Piastów* (2016); *Od morza do morza – 10 opowiadań z czasów Jagiellonów* (2016); *Husarskie skrzydła – 10 opowiadań z czasów Rzeczypospolitej Szlacheckiej* (2017); *Walka o wolność – 10 opowiadań z czasów rozbiorów* (2017); and *Odzyskana niepodległość – 10 opowiadań z XX wieku* (2018)

Szymeczko is also the author of the collection of stories *A to historia! Opowiadania z dziejów Polski* (*And That's History! Stories From the History of Poland*, 2013), a collection of dialogues with a thesis. The narrators of the stories, Historynek, Wierszynek, and Militarek, are witty and inquisitive bookworms who analyse selected episodes of Polish history, from the times of baptism of Poland till the Solidarity movement in the 1980s. They disagree about historical facts, express many doubts about political decisions of kings and commanders, assess the behavior of individual characters, discuss the importance of details of everyday life and, above all, argue about who makes history—and is it always the winners? This educational historical novel for young adults not only has an attractive narrative structure but also provokes discussions focused on assessment of historical events and shaping of ethical attitudes, shown from the perspective of both the winners and losers, and presents a simplified image of “history of ideas for ordinary mortals.”

Another outstanding author of historical stories for children is Magdalen Zarebska. The hero of her novel *Kaktus na parapecie* (*Cactus on the Windowsill*, 2011, 2016) is an unruly, stubborn, and selfish Mikołaj, who is transferred from the year 2009 back to the reality of the Polish People's Republic in the 1970s where, to the boy's surprise, life goes on without computers, iPods, and McDonald's restaurants; instead of huge shopping malls, there are so-called universal department stores where shopping is illusory; tiny Trabant and Syrena cars replace big, elegant cars; and children eat very modest breakfasts, consisting of slices of bread thinly spread with jam instead of calorie-rich breakfast cereals. Weird things happen at school as well – for example, in autumn, instead of attending classes, pupils are taken to the so-called potato-lifting. In her narrative, the author uses the strategy of bewilderment of the hero and poetics of surprise, which becomes evident in the contact of the boy with everyday life fifty years ago and in the confrontation between the modern world of countless goods and consumerism of today and the poor and modest world of products of the 1970s.

Many of the publications discussed here are visually attractive owing to the high artistic quality of the illustrations, e.g. multi-colored, skillful caricatures of historical figures, characterized by clear facial expression, and expressive in terms of the period props assigned to them in Wakuła's *Jagiello...* In the novel, a figure of memory is also an experienced and wise storyteller, a representative of the older generation, a noble man full of knowledge. The verbal message is thus strengthened by the figure of a mentor – a master and a grandfather well-read in history, who involves his grandson in discussions and researching of sources. This type of didactic narrative based on intergenerational dialogues has its roots in outstanding Polish literary models from the 19th century, e.g. Lucjan Siemieński's *Wieczory pod lipą* (*Evenings Under the Linden Tree*, 1845), in which the history of the Polish nation is told by a witness of the insurgency – Grzegorz from Racławice, or *Pielgrzym w Dobromilu* (*Pilgrim in Dobromil*, 1819) by Izabela Czartoryska.

Another great asset of contemporary historical books for the young reader is the humorous presentation of the characters and situations (e.g. unexpected and unusual accumulation of unfortunate, unexpected mishaps and missteps of the protagonist as well as numerous meetings, adventures, and impressions), attention-grabbing sense of humor constantly present in the novel, which is based on modernization of language and use of colloquial phraseology and intriguing trivia. The chapter titles of Wakula's *Jagiello...* are inviting and linguistically intriguing, suggesting particular interpretations of the selected episodes of history.⁶

4. MEETINGS WITH THE PAST AND TEACHING PROJECTS

Another example of a historical fictionalization (shown in the context of historical truth) in the poetics of a postmodern novel with a historical theme is *Wszystkie lajki Marczuka* (*All Likes of Marczuk*, 2012) by Paweł Beręsewicz. The story takes a contemporary view of historical events, although the narrative is set on two levels—the present and the wartime past.

A secondary school in the town of Choszczówka near Warsaw announces an educational project whose aim is to find, promote, and popularize a hero in the local community. A group of friends: Adam, Rafał (nicknamed “Horse”), and Ania search in vain for the project material in their region and finally come up with the idea of creating such a character in virtual reality. Using Facebook, other social networks, and finally Wikipedia, they manage to create a historical figure, the eponymous Marczuk who, in the imagination of the secondary school students, and then the Internet world at large, “reveals himself” to the readers as a hero who helped to hide Jews and died during the Warsaw Uprising. A well-thought-out publicity campaign and effective promotion of the imaginary local hero play out perfectly. The virtual image of this consistently developed character, set in historical contexts carefully thought out by the students, is convincing to the audience both in terms of his personality and ethics. The heroic Marczuk really and in a spectacular fashion “comes to life” in the social consciousness of the small town; he becomes a mythical figure who is no longer controlled by his authors, especially since he attracts the attention

⁶ Here are some examples: “Mieszko II, Bezprym, Otto. Gdzie trzech się bije” [Mieszko II Lambert, Bezprym, and Otto: Battle of the Three]; “Kazimierz I Odnowiciel. Remont kapitałny” [Casimier I the Restorer: Major renovation]; “Bolesław II Szczodry. Śmiały czy szalony?” [Bolesław II the Generous: Bold or crazy?]; “Władysław I Łokietek. Mały wielki człowiek” [Władysław I Łokietek: Little big man]; “Ludwik Węgierski. Placek po węgiersku” [Louis I of Hungary: Goulash with potato pancake]; “Anna Jagiellonka, Stefan Batory. Polak, Węgier – dwa bratanki” [Anna Jagiellon, Stephen Báthory: Pole and Hungarian brothers be]; “Jan II Kazimierz. Siła złego na jednego” [John II Casimir Vasa: It never rains but it pours], and others.

of the Regional Office of Education, journalists from Poland and Israel, and Jews rescued during the war; finally, the school decides to change its name to Jan Marczuk Lower Secondary School. The problem is that this person has been invented by the students.

The story by Beręsewicz takes place on two planes: contemporary, in the community of students attending the secondary school in Choszczówka, and historical, reflecting the cruel reality of German occupation. The plane of historical events, whose hero is Marczuk, is realistic, filled with details of everyday life of inhabitants of a small village, and provides the reader with solid knowledge of the wartime past. In the novel, the memory of the past brings out an image of an ethically and existentially complex world. The author touches on morally difficult themes, presenting both good and noble people, devoting themselves to others, as well as blackmailers and informers. The narrative strategy of conveying historical content is reinforced by the creation of an image of a war space filled with fear and terror:

Marczuk had no intention of going straight into the hands of policemen [...] "We should make it," said Marczuk, perhaps more to himself than to the woman, who, fatigued from the fast pace, had leaned against a pine trunk and was catching her breath. There was no time for rest. They cautiously left the forest and, jumping from fence to fence, moved towards the railway tracks. In the northern part of the village, the Germans methodically searched property after property. (Beręsewicz 2012: XX)

However, apart from representing the war past, the novel serves another purpose. The author asks the young reader important questions about the power of influence of virtual reality, manipulation, and propaganda. The protagonists of his story – ingenious secondary school students – invent their character, deftly and confidently construct their "own" image of wartime Choszczówka based on the available knowledge of the German occupation, and create a vivid image of their war hero, presenting him as a "real-life" legend; their efforts provoke not just social acceptance of Marczuk's actions but universal adoration of the hero.

In literary images of history depicted in contemporary historical books for children and young adults, the principle of confronting the present with the past is of great importance. The structure of the Zarębska's *Projekt Breslau* (*Project Breslau*, 2016) fits this formula perfectly. The protagonists of the novel are contemporary teenagers – a group of six Wrocław secondary school students: Ada, Olga, Natalia, Adam, Leon, and Maks. While looking for a good meeting place for their group in the old school building, they accidentally come across the entrance to a hidden corridor, a neglected vestibule. They decide to clean up the old and dusty room. They find inside it precious traces of history – artefacts. The memory of the past is conceptualized in the story not only through objects (the children are excited to discover, among others,

old books and maps as well as a mysterious trunk, which, as it turns out later, can travel in time) but also manifests itself in the sphere of ideas – individual and private memories contained in a mysterious German-language diary written by a boy named Hugo (cf. Assmann 2006; Ulanowicz 2013).

The incomprehensible language is a challenge – the students decide to study the language and translate the document together, which, as it turns out, was written just after the war. Hugo is an inhabitant of the former Breslau (renamed to Wrocław) but, in accordance with international political decisions, he and his family should leave the city immediately after the war. The candid confessions of the German boy reveal the drama of his family and evoke in the young readers of the diary many valuable reflections about the history of the city in which they live. The search for the author of the diary, culminating in time travel with the use of the trunk, results in extraordinary adventures of the students but also allows them to experience history and introduces them to the realities of life in the pre-war city of Breslau.

The story encourages a discussion on the role of history and memory in the education of young generations and perfectly reflects the meaning of the findings described by the historian and sociologist Pierre Nora in his essay entitled “Between Memory and History: *Les Lieux de Mémoire*”:

Memory and history, far from being synonymous, appear now to be in fundamental opposition. Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. (1989: 8)

Zarębska's story prepares and encourages the readers to learn about the history and culture of the city. She skillfully weaves historical events into the plot – the novel includes, among others, scenes from the visit by the German Emperor Wilhelm II, the siege of the city by Jérôme Bonaparte, and a description of *Kristallnacht*. In *Projekt Breslau*, the literary message also becomes a kind of scientific and educational project carried out by the students and its credibility is further enhanced by old maps of the German city of Breslau and a contemporary plan of Wrocław. Thus, time-space (in accordance with Bakhtin's theory of *chronotope*) is present in the novel not only in the artistic creation of the place (literary Wrocław seen through the eyes of children), reinforced by a literary conceptualization of the structure of time (present–past), but is also confronted with the real space – map of the city, which in the book undoubtedly becomes a figure and a sign of historical truth.

Direct confrontation with the German past of Wrocław, immersion in the space of interwar city streets, savoring of the city bustle, colorful crowds, unusual costumes, and architecture of burgher houses, getting to know German,

and then the wartime turmoil allow students to experience the city rather than just learn about it by reading the book. The children begin to understand how traumatic it must have been for Germans to be ordered to leave the post-war Wrocław, the city that had been their home. This message is reinforced by the highly intriguing and emotional private family story of Hugo, a boy of the same age as the Polish teenagers. The Polish secondary school students from the 21st century identify themselves completely with the author and hero of the diary.

Therefore, *Projekt Breslau* becomes not only a history lesson but also a lecture on empathy and tolerance, a call for dialogue between cultures, and a wise literary sketch about the memory of places and respect for more than one national tradition. Referring here to the theory of White, it can be noticed that the book by Zarębska also shows a specific transformation of historical awareness related to, among others, tropology, alternative paradigms of historical explanation, treatment of the provided knowledge of memory with increasing caution, and its verification by checking various sources (cf. White 2000).⁷

The image of the city of Wrocław in the Zarębska's aptly titled book that convincingly combines the two opposites allows, however, to extract this integrated cultural phenomenon – both the historical spirit of the city and the essence of its memory. *Projekt Breslau* also takes part in debate on social memory. Social memory can generally be characterized as socially created, transformed, and relatively unified and accepted knowledge that relates to the past of a given community. This knowledge covers various content, performs various functions, persists thanks to various cultural carriers, and reaches the consciousness of individuals from various sources. Its relative unification occurs precisely thanks to the mechanisms of social life. Consequently, there is a partial unification in a given group of ideas relating to the past (Golka 2009: 15) – in this case, the Polish-German community living in the city of Breslau-Wrocław.⁸

⁷ In this context, we should also mention an extensive monograph of the multicultural Wrocław, *Microcosm: Portrait of a Central European City*, written by Norman Davies and Roger Moorhouse (2002). According to the synopsis by the English publisher, “the history of Silesia’s main city [...] embodies all the experiences which have made Central Europe what it is—a rich mixture of nationalities and cultures; the scene of German settlement and of the reflux of the Slavs; a Jewish presence of exceptional distinction; a turbulent succession of imperial rulers; and the shattering exposure to both Nazis and Stalinists. In short, it is a Central European microcosm” (“Microcosm”). The Polish publisher also notes that “this book, which deals more with European regional history than Polish national history, aims to overcome the historiographical rivalry that has led to the emergence of two competing visions: one of the German city Breslau and another of the Polish city Wrocław” (“Mikrokosmos”).

⁸ It is worth adding that functions of social memory are usually carried out in the processes of social life spontaneously, but they are also consciously used in literature on historical topics. An important element in these considerations could also be the issue of historical policy, which creates and uses the collective consciousness of the community, leading to a kind of instrumentalization of social memory (cf. Sakson 2005: 206).

5. SUBJECTIVITY OF NARRATIVE AND CULTURE OF FAMILY REMEMBRANCE

The subjectivity of the narrative considered in the context of the culture of remembrance is represented in Cezary Harasimowicz's *Mirabelka* (*Mirabelle*, 2018 – illustrated by Marta Kurczewska). The novel focuses on family events and individual life stories of different characters and is a universal parable that considers the issues of the passage of history and time.

The protagonists of this story are Jewish inhabitants of Friedman's tenement house in the pre-war Warsaw district of Muranów (during the war, this area comprised the Jewish ghetto). The story of the families living in the tenement house covers many years: the time of wartime extermination and the Holocaust, post-war communism, the anti-Semitic campaign of March 1968, political protests of workers in the 1980s, the martial law in 1981, and the period of political and economic emigration in the late 1980s and early 1990s.

The time-space of the depicted world is shown from the perspective of a non-human narrator because the story of several families living in this house is told by a mirabelle plum tree. The narrative magic of the novel centers around the figure of a tree that takes part in the events and is subjected to poetic personification characteristic of the folk view of the world. The mirabelle tree not only understands human speech but also expresses opinions about life, makes simplistic comments on historical events, and shows emotions and feelings. It can also talk to children because, as it claims, only children understand the speech of trees.

In his review of the book Krzysztof Rybak observes that

unfortunately, this ability only lasts until people reach adulthood, which happens to almost of protagonists. The only exception is “an actually adult” Romek with “a very big head” who still plays in the sandbox and is nicknamed “stupid Romek” by other children [pp. 158, 161]. The story of intolerance towards the intellectually disabled protagonist, juxtaposed with the anti-Semitism of the period of Holocaust, is a recurring theme of *Mirabelka* that sensitizes the readers to all forms of discrimination, making this ostensibly historical story an extremely contemporary and universal text. (2018)

Although Harasimowicz uses situational humor in dialogues, in many places the narrative force stems from discreet halting of action, allusions, fragmentation of the story, and sketchiness of the description. Such a selective way of presenting events by the plum tree is possible thanks to its description of the events taking place under its branches (e.g. intimate touch of the hands of a couple in love and their first kiss) and secret conversations of adults who meet at this spot to ensure privacy when taking important decisions affecting other household members (e.g. the consent of a wealthy family to the wedding of their daughter with a poor boy). The “silence of emotions” reflects the unique anthropological sensibility of the narrative, which is expressed not in words but in simple

gestures and glances. The dominant artistic features of the narrative are: the strategy of silence, instances of narrative stoppage during critical situations (cf. Jaspers), and the category of time shown in the book in the context of its duration (cf. Bergson): from infinity to seconds extracted from snippets of memories. The time that is felt or experienced by the characters determines the meaning of their existence; it can be individual and psychological but also takes the form of “intersubjective specific time” (cf. Bartoszyński), creating questions “about continuity, permanence, and sameness in the time of the human individual [...] and about the relationship of individual memory with the permanence of the self” (Bartoszyński 1987: 220; cf. Ingarden 1960: 302–312; Skarga 2014).

However, in the interpretation of the story we also refer to the category of time as defined by Joanna Hańderek:

Apart from the biological dimension, anthropological time includes the concept of psychological time (also referred to as internal time)—a subjective way of experiencing duration and transience, independent of objective measures of the length of physical time [...] Internal time, therefore, is time lived, time of consciousness. And although it owes its origin to the experience of the passage of time that is external to consciousness and the perception of what is temporal, internal time has little to do with what is external. That is because consciousness is governed by its own laws and principles of constructing its objects; it embraces what is present, remembered, or designed. (2004: 227)

Although the narrative is dominated by the present (events happen here and now), the author also employs time shifts, consisting in oneiric and phantasmal returns to the past. They become visible in mental images of the characters because ghosts of the past – spirits of the inhabitants of the Friedman’s tenement house who died during the war – circle above the courtyard (e.g. the musician Isaac playing the violin). Isaac’s violin and music, like the mirabelle tree that can talk to children, become clear key words that strengthen the fantasy aspect of the story. In a way, they are also bridges connecting the past with present, a symbol of the continuity of history, a spiritual bond of the history of families that come together in historically and politically uncertain times (e.g. during the wartime Holocaust, dictatorship of communism, or difficult everyday life in the Polish People’s Republic) and constitute a clear artistic dominant of the narrative of the story. Representations of the past are visible and recognizable in the history by Harasimowicz in, among others, the multi-sensory narrative and literary figures of a happy and safe family (which include the sensuality of aroma of a home-baked mirabelle plum cake, sounds of music, and colors of the garden), in idyllic images of peaceful nature, in poetic scenes of carefree childhood and adolescence (e.g. in scenes of love confessions made by young couples: Dorka and Chaim, Luska and Staszek, and Dorotka and Maciek-Noam, the boy saved by Irena Sendler), and during the almost sacred, ritualistic time of picking plums in the garden.

The sensuality of sensations in the story is also emphasized by the rustle of trees, which share among themselves the most important information about daily events in the city. As Rybak observes,

the trees communicate with each other through the rustle of their leaves, so news from different parts of the city reach the mirabelles through messages passed on by chestnuts, lindens, and other Warsaw trees. The trees are as important protagonists of *Mirabelka* as people: "So many of us—chestnuts, beeches, and oaks—screamed in pain, burning like torches along with our city." [p. 111]. (2018)

Nostalgic images of a happy past (image of the "family" courtyard of a prosperous and elegant tenement house in pre-war Poland) clearly refer to the Arcadian tradition and aesthetics and allow the protagonists to temporarily forget about the unfolding nightmare. Such narrative strategy allows to emphasize in the text the issues of psychology of the characters and resistance of the human psyche. It also influences the understanding, naming, and controlling of emotions, especially those related to wartime loneliness, anguish, and fear of death, but above all it influences the defining of critical situations as moments of self-experience. When analyzing individual and personal experiences of war or the cruel period of communism, the story reveals universal truths, perception and understanding of time, and presentation of temporal behaviors and ideas of time related to its duration and change.

The history of families and continuity of generations described by the mirabelle (and her "children") in the novel take place over a large span of time that covers the most important political and socio-historical events from various historical periods, from pre-war Warsaw to contemporary Poland with an American emigration subplot.

Rybak notes:

The description of the pre-war period is not limited to the 'charms' of Socialism and the race to rebuild the capital, symbolized by an uneducated worker ["Move aside, comrade, I gonna cut it!", p. 113], but also encompasses student protests and the anti-Semitic campaign of March 1968, anti-government protests in December 1970 as well as the introduction of martial law in 1981. [Additionally – D.M.] the adult readers may appreciate the use by Harasimowicz of fragments of songs evoking nostalgia for the times (not) long gone, such as "Dziwny jest ten świat" by Czesław Niemen, "Przeżyj to sam" by Lombard, and "O! nie rób tyle hałasu" by Maanam. (2018)

Dorotka and Maciej emigrate to Washington, D.C. for political reasons during the martial law. Maciej-Noam, persecuted by the authorities during a wave of anti-Semitism in the 1960s, makes a dramatic decision to leave his homeland and says in despair:

This is a cursed place. Maciek purses his lips again. I'm telling you, Dorota. These houses were built of bricks from the burned ghetto. They are filled will

suffering and death. I don't want to live here. I don't want to live in a country where someone is always being persecuted by someone else. I don't want our son to live in such a country. We must leave this place, my dear, there's no other way." (Harasimowicz 2018: 176)

In the Washington garden of the house of Dorotka and Maciek, the mirabelle is reborn thanks to the pit of the plum tree taken from Warsaw.

The verbal narrative of the story is enhanced by convincing illustrations. Kurczewska uses in her paintings delicate colors, full of warmth, nostalgia, and sensitivity; she pays attention to social and cultural details, architectural buildings of Warsaw, and clothes of the protagonists that reflect the trends and fashions prevailing in different historical periods; she also presents everyday lives of orthodox Jews (with culinary recipes in the background and the ritual celebration of the Jewish holiday– Sabbath). The artistic convention of the illustrations fits perfectly into the poetics of the reflective and existential mood of the story (e.g. light colors provide the background for scenes of happiness; darker, brown colors reflect the period of the wartime nightmare and death; green stands for hope for a better tomorrow; and yellow of the mirabelle brightens the story with optimism and joy). "The garden of family memory," in which information about the most important events is passed on to the posterity by the mirabelle as a direct witness of unfolding history, is a clear metaphor of human existence; at the same time, it becomes a treasure trove of historical values and a clear sign of social memory. The private, individual fates of Jewish protagonists of the story by Harasimowicz become expressive, legible, and understandable only from the perspective of historical events and their place in the socio-political context. The story provokes philosophical and ethical reflections and shows universal values of human behavior, thus becoming a clear, contemporary parable of human fate.

CONCLUSION

The discussed history-themed books for young readers are, as noted, genologically diverse, representing modernist genre-bending syncretism and various types of narrative. A traditional novel in the style of Walter Scott is combined with a narrative in the style of a reflective story focused on the concept of time (e.g. *Mirabelka*), prose in style of the postmodern novel, "school genres" including implementations of project tasks (e.g. *Projekt Breslau*), and a story that includes "dialogues with a thesis." It is also worth noting examples of playing with literary conventions by using fantastical themes (e.g. time travel in *Kaktus na parapecie*). Here, odd historical facts are mixed with fiction, while literary biographies of child protagonists are embellished by elements of travel adventures, crime thrillers, and novels of manners. The dominant artistic features of the discussed novels are private lives, psychology, and emotions of the protagonists. Thus, the young reader can make friends or even identify with his literary peer.

Studies show that contemporary Polish historical fiction for children and young adults, as an element of historical education, can constitute a specific cultural and social form of remembrance of people and events from the past. The literary narratives interpreted in this article, which highlight representations of the past and figures of memory, are often based on real events and contain clear and implicit ideological codes; consequently, they not only represent a system of social norms and values but also try to construct a specific view of the world, introducing the young generation to the past of their corresponding social group (Parlevliet 2014: 470).

WORKS CITED

- Assmann, A. 2006. Memory, Individual and Collective. – Robert E. Goodin, T. Charles, eds., *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: OUP.
- Assmann, J. 1992. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Munich: Beck.
- Babbie, E. 1983. *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
- Barthes, R. 1981. The Discourse of History. Trans. S. Bann – *Comparative Criticism: A Yearbook*, 3, 3–28.
- Bartoszewicz, J. 1861. *Historia literatury polskiej potocznym sposobem opowiedziana*. Warszawa: Nakł. Kazimierza Bartoszewicza
- Bartoszyński, K. 1984. Konwencje gatunkowe powieści historycznej – *Pamiętnik Literacki*, 2, 3–44.
- Bartoszyński, K. 1987. Problem konstrukcji czasu w utworach epickich – H. Markiewicz, ed., *Problemy teorii literatury. Seria 2*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Bąkiewicz, G. 2017. *Jadwiga kontra Jagiełło*. Illust. A. Nowicki. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Beręsewicz, P. 2012. *Wszystkie lajki Marczuka*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bokszański, Z. 2006. *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Bolek-Wiącek, I. 2016. Mówcie mi Bezprym – http://www.ibby.pl/?page_id=3769 (15.04. 2020).
- Czarnocka, A. 1998. O komiksowych adaptacjach powieści Henryka Sienkiewicza – L. Ludorowski, ed., *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Czartoryska, I. 1819. *Pielgrzym w Dobromilu czyli nauki wiejskie, z dodaniem powieści*. Warsaw: Zawadzki i Węcki.
- Chalas, K. 2004. *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, vol. 1. Lublin – Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Davies, N., Moorhouse, R. 2002. *Microcosm: Portrait of a Central European City*. London: Jonathan Cape.
- Domańska, E. 2000. Wokół metahistorii – E. Domańska, M. Wilczyński, eds., *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas.
- Golka, M. 2009. *Pamięć społeczna i jej implanty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Halbwachs, M. 1925. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hańderek, J. 2004. Czas wewnętrzny. – A. Wierciński, ed., *The Peculiarity of Man vol.9. O naturze czasu*. Kielce–Warszawa: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Harasimowicz, C. 2018. *Mirabelka*. Illust. M. Kurczewska. Warszawa: Zielona Sowa.

- Ingarden, R. 1960. *O dziele literackim*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jonca, M. 2013. *Królowa Jadwiga. Szkice do portretu literackiego*. Wrocław: Franciszkańskie Wydawnictwo św. Antoniego.
- Kraczoń, K. 2014. Między pamięcią a tekstem – *Acta Humana*, 1 (5): 213–218.
- Łobocki, M. 1993. Pedagogika wobec wartości – B. Śliwerski, ed., *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Michułka, D. 2013. *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- “Microcosm” – <https://www.penguin.co.uk/books/1040168/microcosm/9780712693349.html> (15.04. 2020).
- “Mikrokosmos” – <https://www.wydawnictwoznak.pl/ksiazka/Mikrokosmos/3087> (15.04. 2020).
- Nora, P. 1989. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. Trans. M. Roudebush – *Representations*, 2: 7–24.
- Parlevliet, S. 2014. Bring up the Children: National and Religious Identity and Identification in Dutch Children’s Historical Novels 1848–c.1870 – *History of Education*, 4 (43): 468–486.
- Stachura, R., T. Budrewicz, B. Farona, K. Gajda, eds. (2007). *Powieść historyczna dawniej i dziś*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Robbins, S. P., T. A. Judge. 2018. *Essentials of Organizational Behavior*. 14th edition. New York: Pearson.
- Sakson, A. 2005. Europejska czy narodowa kultura pamięci historycznej? – A. Sakson. *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siemieński, L. 1845. *Wieczory pod lipą, czyli historia narodu polskiego opowiadana przez Grzegorza spod Raclawic*. Poznań: J. Łukasiewicz.
- Skarga, B. 2014. *Czas i trwanie. Studia o Bergsonie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skotnicka, G. 1974. *Pozytywistyczne powieści z dziejów narodu dla dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skotnicka G. 1987. *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*. Gdańsk: Wydawnictwo morskie.
- Skotnicka, G. 2008. *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Stefańska-Jastrzębska, K. 2007. Stara baśń” czyli „historia w powieści”: projekt lekcji języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum – R. Stachura, T. Budrewicz, B. Farona, K. Gajda, eds., *Powieść historyczna dawniej i dziś*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szacka, B. 2005. Pamięć zbiorowa – A. Szpociński, ed., *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*. Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.
- Rybak, K. 2018. Niezwykła siła zamknięta w pestce. Recenzja „Mirabelki” Cezarego Harasimowicza [KL dzieciom] – *Kultura Liberalna*, 514. <https://kulturaliberalna.pl/2018/11/13/krzysztof-rybak-recenzja-mirabelki-cezarego-harasimowicza-kl-dzieciom/> (15.04.2020).
- Ulanowicz, A. 2013. *Second-Generation Memory and Contemporary Children’s Literature: Ghost Images*. New York–London: Routledge.
- White, H. 2009. *Proza historyczna*. E. Domańska, ed., trans. E. Boryśłowski et al. Kraków: Universitas.
- White, H. 2000. *Poetyka pisarstwa historycznego*. E. Domańska, M. Wilczyński, eds. Universitas: Kraków.

JOLANTA ŁUGOWSKA ORCID: 0000-0001-9071-9139
Uniwersytet Wrocławski

Pamięć rodzinna w cyklu powieści Małgorzaty Musierowicz „Jeźycjada”

Abstrakt: W świecie przedstawionym powieści Małgorzaty Musierowicz składających się na cykl „Jeźycjada” istotną rolę odgrywają rzeczy łączące funkcje użytkowe z symbolicznymi. Nazwać je można – za Przemysławem Czaplińskim – „rzeczami nostalgicznymi”, podlegającymi procesowi swoistej humanizacji, w wyniku czego stają się niemal żywymi istotami, czującymi, „wyposażonymi we wszystko z wyjątkiem głośnej mowy”. Zamykają one bowiem w sobie pamięć o ludziach, którzy z nich korzystali, zdolne są wyzwać dobre emocje, konsolidować członków rodziny wokół trwałego aksjologicznego centrum. Oprócz mebli, przedmiotów codziennego użytku, przechowywanych w głębi szaf ubrań, a także starych albumów z rodzinnymi fotografiami, funkcje takie pełniła wisząca „od zawsze” w kuchni Borejków tablica, na której umieszczane były karteczki z ważnymi zapiskami sporządzanymi przez wszystkich – starszych i młodszych – członków rodziny, różnego rodzaju hasła, aforyzmy, a także zdjęcia i inne dokumenty. Wzmianki o owej tablicy pojawiają się niemal we wszystkich częściach cyklu – od *Kwiatu kalafiora* (1981) do *Ciotki Zgryzotki* (2018). W ostatniej z powieści cyklu „poznajskiego” pojawia się interesujący wątek związany z najnowszą historią tego przedmiotu (przedstawiciele młodego pokolenia Borejków uznają tablicę za rzecz zbędną i nie pasującą do nowego wystroju kuchni) zakończony jednak znamienym aktem restytucji tablicy w nowej siedzibie Borejków, oznaczającej zarazem potwierdzenie jej edukacyjnej przydatności i ważnej funkcji w kształtowaniu się pamięci rodzinnej.

Słowa kluczowe: Musierowicz, pamięć rodzinna, „Jeźycjada”, literatura polska

Family Memory in the Series of Novels “Jeźycjada” by Małgorzata Musierowicz

Abstract: In the world depicted in the series of novels “Jeźycjada” by Małgorzata Musierowicz, a significant role is played by objects combining utilitarian and symbolic functions. These objects, called “nostalgic items” by Przemysław Czapliński, are subject to the process of specific humanization, as a result of which they become almost alive, capable of feeling and “equipped with everything except loud speech”. They contain the memory of the people who have used them; they can trigger good feelings and consolidate family members around a permanent axiological center. In addition to furniture, eve-

ryday objects, clothes stored deep in the wardrobes and old family photo albums, such functions are performed by a noticeboard – a permanent fixture of the kitchen of the Borejko family. All family members, both old and young, use this board to pin up important notes, various passwords, aphorisms as well as photos and other documents. The noticeboard is mentioned in almost all books of the series, from *Kwiat kalafiora* (1981) to *Ciotka Zgryzotka* (2018). In the last novel from the “Poznań” sub-series, there is an interesting thread related to the recent history of this object (representatives of the young generation of the Borejko family consider the noticeboard redundant and not suitable for the new kitchen décor); it ends, however, with restitution of the noticeboard at the new residence of some members of the Borejko family, which confirms its educational usefulness and important role in shaping the family memory.

Keywords: Musierowicz, family memory, “Jeźyczada”, Polish literature

Sposób kształtowania się pamięci rodzinnej oraz jej rolę w życiu protagonistów „Jeźyczady” można byłoby zilustrować właściwie za pomocą jednej tylko sceny pochodzącej z *Ciotki Zgryzotki* – ostatniej powieści z „poznańskiego” cyklu Małgorzaty Musierowicz, sceny osobliwie ważnej, mającej swe znaczące antecedencje, a także swoiste dalsze ciągi zarówno w konstrukcji zdarzeń fabularnych przedstawionych w analizowanym utworze, jak również w innych, wcześniejszych powieściach składających się na interesujący nas cykl. Bohaterowie tej sceny – Ignacy i Agnieszka – przedstawiciele młodej generacji Borejków, dokonując remontu mieszkania przy ul. Roosevelta 5 (znanego czytelnikom jako jedno z najważniejszych miejsc akcji kolejnych powieści cyklu „poznańskiego”) stają wobec trudnego dylematu: co zrobić z „odwieczną płytą pilśniową” wiszącą „od zawsze” w obszernej, gościnnej kuchni nad stołem, przy którym gromadzili się przez lata członkowie rodziny i ich przyjaciele.

Tablica ta była przepełniona świstkami, zdjęciami, karteczkami i ważnymi zapiskami, tworzącymi na jej powierzchni grubą warstwę pamiątkową o charakterze śmieciowym. Na samej górze przymocowano zabytkowy, liczący sobie już dobrych kilkadziesiąt lat, pożółkły transparencik odręczny z wyblakłym, lecz zawsze aktualnym hasłem: ‘Kto mlaszcze, dostanie w paszczę’. W centrum tablicy zaś tradycyjnie pyszniło się tak zwane Zdjęcie Roku. [...] Przedstawiało spanikowanego Ignasia w ślubnym garniturze, który, przed ołtarzem, a u stóp spowitej w biel Agi, na czworakach szuka upuszczonej przez się obrączki. [...] Spis imion, wyszukanych dla najmłodszego Stryby przez całą rodzinę [...] wydrukowano wielkimi literami i przyczepiono na wysokości oczu biesiadników. [...] Mogli nieustannie mieć tę listę na uwadze i poddawać ją wyczerpującej analizie podczas dosłownie każdego posiłku (Musierowicz 2018: 69–70).

Pierwszą wzmiankę o tej osobliwej, „podręcznej” kronice wydarzeń z życia rodzinnego Borejków odnajdziemy w *Kwiecie kalafiora* – trzeciej w porządku całego cyklu (I wyd. 1981 r.), lecz pierwszej poświęconej w całości perypetiom członków tej pierwszoplanowej w świecie przedstawionym „Jeźyczady” rodziny:

Miejsce taty przy jadalnym stole w kuchni znajdowało się przy ścianie. Nad jego głową wisiały przyklejone taśmą krótkie utwory i aforyzmy, utworzone indywidualnie lub zbiorowo przez cztery Borejkówny. ‘Kto mlaszcze, dostanie w paszczę’ – głosiły te niechlujne świstki, albo: ‘Kto siorbie, dostanie po torbie’, ‘Kto oblizuje nóż, ten nie przemówi już’ (1988: 47).

Repertuar tekstów i różnego rodzaju dokumentów umieszczanych na wspomnianej tablicy rozbudowywał się i wzbogacał w kolejnych tomach cyklu w miarę zbliżania się czterech siostr Borejkówn do dorosłości, a następnie wchodzenia przez nie w role żon i matek. W ten sposób w jednym z późniejszych tomów – *Żaba* (I wyd. 2005 r.) wśród „poprzączepianych napisów, hasełek, zdjęć, rysunków i odezów” (Musierowicz 2005: 55) eksponowanych w známym nam miejscu znajdzie się też wydruk zdjęcia USG mającej się narodzić córeczki Róży Borejko, z którym to artefaktem związany jest ciekawy skądinąd wątek powieści (podjęta przez główną bohaterkę powieści zwaną Żabą i uwieńczona sukcesem próba zainteresowania ojca nienarodzonego jeszcze dziecka jego losem), odgrywający istotną rolę w konstrukcji zdarzeń fabularnych. Ten kolejny w porządku lektury „rzut oka” na ową tablicę pozwala dostrzec jeszcze jedną jej osobliwość: dokumenty, zapiski, zdjęcia, cytaty i łacińskie aforyzmy, pojawiające się na niej przede wszystkim za sprawą seniora rodu – erudyty i miłośnika książek, układają się „warstwami”, imitując niejako strukturę archeologiczną i odsłaniając nowsze i starsze „pokłady” rodzinnej tradycji. Wydaje się charakterystyczne, że wspomniany wydruk zdjęcia USG, w momencie „czytania tablicy” przez jedną z protagonistek, znajduje się „pod” (chronologicznie późniejszą) kartką, na której zapisana została przez ojca łacińska sentencja: „*Conscia mens recti fama, mendacia ridet* [Umysł świadomy słuszności śmieje się z kłamstw opinii]” (Musierowicz 2005: 55), pełniąca, jak się zdaje, funkcję filozoficznego komentarza do trudnej sytuacji, w jakiej znalazła się Róża i wielce prawdopodobnej perspektywy jej samotnego macierzyństwa. Nic, co zostało umieszczone na tablicy, nie jest więc z niej fizycznie usuwane, „przykrywane” natomiast zostaje dokumentami bardziej aktualnymi dotyczącymi najnowszych wydarzeń, którymi żyje rodzina. W ostatnim tomie interesującego nas cyklu los tej szacownej rodzinnej pamiątki, jak już zostało wspomniane, staje się jednak niepewny, nie spotyka się bowiem ona z akceptacją nowej młodej gospodyni „gniazda Borejków” – utalentowanej malarki, budząc jej opory głównie natury estetycznej, ale też i higienicznej: „Fu, fu! Jakie to brzydkie [...] Wyobraź sobie ten stos brudnych papierków na tle czyściutkiej, jedwabiście gładkiej, słonecznej ściany w ciepłym odcieniu nagietków. [...] Dysonans. I siedlisko kurzu. Mnóstwo roztoczy i innego paskudztwa” (Musierowicz 2018: 141). Nie te jednak – deklarowane *explicite* w rozmowie z mężem – argumenty decydują, jak się zdaje, o powziętej przez Agnieszkę decyzji usunięcia tablicy z samego centrum życia rodzinnego: „Aga mówi [referuje stanowisko żony zakochany w niej Ignas – J.Ł.], że ta tablica pełni w rodzinie utajoną funkcję pręgierza i że to najczęściej ja

jestem poddawany mentalnej chłości” (2018: 70). Czy jest to jednak motywacja najważniejsza i decydująca? Jaki udział w kształtowaniu się postawy niechęci nowej członkini rodziny wobec „borejowskiej” tradycji ma, może nie do końca przez nią uświadomiona, chęć rozpoczęcia wszystkiego od nowa, w oderwaniu od balastu przeszłości? Wreszcie – czy nie jest to konsekwencja swoistej „nadwrażliwości” Agnieszki na obecność w osobliwym idiolekcie członków rodziny elementów dobrotliwej zazwyczaj kpiny, dowcipu, ale też ironii, a niekiedy nawet sarkazmu, jak również charakterystycznej dla nich skłonności do rozpoznawania w otaczającej rzeczywistości zdarzeń i sytuacji komicznych? Jakkolwiek by było, zapada nieuchronna i ostateczna decyzja: „Do archiwum ją” (2018: 141), co praktycznie oznacza usunięcie, przynajmniej z zasięgu wzroku, „stosu zakurzonych rupiec” i umieszczenie go w bliżej nie określonym lamusie. Ostatecznie kłopotliwa dla aktualnych właścicieli rodzinna pamiątka trafia jednak do rąk Gabrieli i Grzegorza – rodziców Ignacego – w trakcie ich przeprowadzki do nowego miejsca zamieszkania – obszernego wiejskiego domostwa należącego do rodziny najmłodszej z sióstr – Patrycji, które stać się ma odtąd „pozapoznańską” siedzibą rodu, goszczącą pod jednym dachem, podobnie jak w przeszłości „przy Roosevelta”, trzy pokolenia Borejów.

Zaferowany Ignas pomógł im załadować i poupychać skromny dobytek, a na zakończenie przypomniał sobie jeszcze o worku z tablicą i ten pakiet również przytaszczył do samochodu. – Co to jest? – zdziwił się ojciec. – Weźcie, dobrze? Nie wiemy, co z nią zrobić, Aga nigdy jej nie lubiła. Gabriela odkleiła kawałek taśmy i zajrzała do worka. – A! – powiedziała tylko lekko, jakby ją coś ukuło. I dopiero po chwili milczenia podziękowała synowi za to, że tak ostrożnie i porządnie spakował te wszystkie pamiątki. – Nic a nic nie zginęło – zapewnił ją, nagle z miną lekko stropioną, badając wzrokiem wyraz matczynej twarzy (2018: 166).

Borejowska tablica z formalnego punktu widzenia daje się opisać jako zwykły *collage* – kompozycja złożona z fragmentów różnych przedmiotów, głównie o charakterze symbolicznym, umieszczonych na wspólnym, stabilnym podłożu. Nie jest przy tym oczywiście dziełem sztuki, co bezbłędnie zauważa Agnieszka – malarka i niewątpliwa estetka. Czym zatem jest? W kontekście przypomnianej sceny – jako kłopotliwy, nieforemny pakunek i „zawalidroga” – mogłaby zostać określona, używając nomenklatury Remo Bodei, mianem „przedmiotu osieroconego”, który, tracąc rangę „rzeczy”, zdegradowany zostaje do poziomu „obojętnych bytów” (2016: 42), czy, jak mówi Lydia Flem, nieruchomych przedmiotów, dziwnych rzeczy, pamiątek, które nikomu nic nie mówią (2005: 31). Nie jest jednak przecież, w przypadku tego właśnie bohatera, „nieoczekiwanym”, „kłopotliwym” spadkiem, wymagającym dopiero odnalezienia właściwego klucza niezbędnego do oszacowania jego wartości. W sposób ewidentny wyraża to postawa Ignacego, jego zakłopotanie

i niepewność towarzyszące przekazaniu rodzicom niechcianego (trudnego do przyjęcia?) swego rodzaju depozytu. Niezależnie od bohaterko przez niego podejmowanych quasi-racjonalnych (a prawdę powiedziawszy, świadczących raczej o swoistej lojalności wobec żony) prób wyjaśnienia chęci pozbycia się kłopotliwego przedmiotu, przy użyciu argumentu o jego rzekomo „reprezyjnym” (w sensie pedagogicznym) charakterze, wisząca „od zawsze” w borejskiej kuchni tablica pozostaje nadal w świadomości protagonisty, powiedziec można, „uczłowieczoną rzeczą” towarzyszącą życiu rodziny, zachowującą żywą pamięć i emocje jej członków¹. Z tego też powodu, jak również przez wzgląd na uczucia autorów i „bohaterów” dokumentów lekceważąco nazwanych „pamiątkowymi śmieciami”, całość – troskliwie zapakowana do foliowego worka – trafia nie na śmietnik, lecz do nowej, wiejskiej siedziby Borejków, w której chęć zaopiekowania się rodzinną pamiątką zgłaszają natychmiast seniorzy, nie kryjąc oburzenia z powodu jej spostponowania (umieszczenia w worku na śmieci!), którego dopuścił się ukochany wnuk. Decyzja gospodarzy domu jest jednak inna. Wyjaśnia ją jedna z głównych protagonistek „Jeżycjady” Patrycja w swego rodzaju filozoficznym wywodzie² przekazanym w formie maila, adresowanego do jej siostry Idy:

Skoro Gabrysia, nasze Niewzruszone Centrum, znalazła się u nas, to tym samym życie rodzinne skupi się wokół niej i stanie się to w naszej tym razem kuchni. Tablica jest tego nieodzowną częścią składową i rodzice natychmiast to zrozumieli i zaaprobowali. Florek zaraz zdjął ozdobną półeczkę z talerzami Bolesławca (pójdą do piwnicy), przyniósł wiertarkę, wkręcił dwa kołki i powiesił tablicę nad stołem, a tak porządnie, że wisi teraz prosto jak nigdy dotąd (2018: 224).

Dzięki decyzji powziętej przez Patrycję i Floriana – zaradnych i gościnnych gospodarzy kontynuujących najlepsze tradycje rodu Borejków – cenny depozyt umieszczony w obszernej kuchni, będącej codziennym miejscem spotkań całej rodziny, uniknął nie tylko wyrzucenia na śmietnik (rozumiany szerzej niż wyłącznie dosłownie), ale też losu eksponatu muzealnego czy przedmiotu-rupiecia „dożywającego” swych dni w piwnicy lub na strychu, a więc w miejscach „miłosiernie” obdarzanych niekiedy przez bohaterów mianem archiwum. Staro-nowa lokalizacja tablicy (w centrum, a nie na peryferiach!) sprawia przy tym, że nie stanie się ona wyłącznie przedmiotem kontemplacji i nostalgicznych wspomnień najstarszych członków rodziny, porównywalnym z przeglądaniem albumów pełnych pożółkłych fotografii, dokumentujących

¹ Por. „Przedmioty – pełne afektów, pojęć i symboli projektowanych na nie przez jednostki, społeczeństwo i historię – stają się rzeczami, odróżniając się tym samym od towarów jako nośników prostych wartości użytkowych i wymiennych czy też jako oznak statusu społecznego” (Bodei 2016: 37).

² Por. refleksje Yi-Fu Tuana na temat intymnego doświadczania miejsca związanego z obecnością bliskiej osoby, z fenomenem „mieszkania w miłości drugiego człowieka” (1987: 176).

czasy dawno minione. Nieprzypadkowo aktowi „restauracji” tablicy towarzyszy wzorcowa lekcja „czytania” eksponowanych za jej pomocą swoistych dokumentów życia rodzinnego.

Babi wtedy rzuciła propozycję, żeby troszkę to wszystko uporządkować, no i zaczęło się wspomnianie! Poodpinaliśmy wszystko po kolei, każdy paperek, każde zdjęcie, dotarliśmy do najstarszych pokładów. [...] Nawzruszaliśmy się, naśmiali, poodkurzaliśmy to wszystko i skrupulatnie powiesiliśmy z powrotem, w tej samej kolejności. Tylko że porządniej i równo (Musierowicz 2018: 224).

Oczywistość i „naoczność” kontaktu z tablicą, będące konsekwencją również i łatwego do niej dostępu, sprawiają zarazem, że w codziennym doświadczeniu mieszkańców domu staje się ona także czymś na kształt „tablicy ogłoszeń”, tyle że z „dopisaną” swoistą chronologiczną głębią, przypominającą wszystkim członkom rodziny – młodszym i starszym – o ich zakorzenieniu w historii rodziny. Jej symboliczną, ale też i pragmatyczną funkcją jest zatem łączenie współczesności z przeszłością, integrowanie przedstawicieli kolejnych pokoleń, przypominanie ważnych zdarzeń z przeszłości nie tylko ze względu na „historyczne znaczenie” samych faktów, lecz przede wszystkim po to, by ułatwić bohaterom bytowanie „tu i teraz”, odkrywanie przez nich, we wciąż nowych okolicznościach i zdarzeniach życia, powtarzalnych, a więc też i bardziej „czytelnych” dla ich użytkowników wzorów. Taka jest zresztą rola również i innych symbolicznych pamiątek – listów i fotografii troskliwie przechowywanych przez bohaterów „Jeżycjady”, przede wszystkim przez matkę rodu – Miłę Borejko. W *Idzie sierpniowej* (I wyd. 1981 r.) czytamy więc: „Ida znała je [albumy] dobrze, wszystkie zresztą siostry Borejko uwielbiały te żółte tomiska, pełne starych fotografii jakichś zapomnianych ciotek i kuzynek. [...] Teraz jednak mama otworzyła album ze swego dzieciństwa i młodości” (Musierowicz 1990: 166). Album ze zdjęciami – kojarzący się z nostalgicznymi powrotami do przeszłości – może jednak okazać się wielce użyteczny także przy próbie uporania się z problemami aktualnie doświadczanymi przez jedną z córek pani Mili: z jej zaniżoną samooceną oraz brakiem porozumienia z grupą rówieśniczą. Przeżywając problemy i rozterki wieku dojrzewania córkę wspiera więc matka, dodajmy – z pełnym pedagogicznym sukcesem, odwołując się do swych własnych wspomnień i życiowych doświadczeń potwierdzonych i „zobiektywizowanych” właśnie za pomocą odpowiedniej dokumentacji fotograficznej, która przekonuje piętnastoletnią Idę, że z brzydkiego kaczątka wyrosnąć może piękny łabędź³.

³ Por. „– To ja – oświadczyła mama, z politowaniem patrząc na swój wizerunek sprzed dwudziestu ośmiu lat. – Miałam wtedy tyle lat co ty teraz. Trudno sobie wyobrazić brzydsze stworzenie. [...] A to zdjęcie zrobiono siedem lat później. [...] Na tej błyszczącej dużej fotografii widniała mama, podobna już do siebie, ale młodsza i ładniejsza. [...] Śmiała się od ucha do ucha, ukazując wszystkie wspaniałe zęby, a przez jej pierś biegła na ukos szarfa z napisem ‘Miss Juwenaliów 1958’” (Musierowicz 1990: 166).

Istotną rolę w konsolidowaniu rodziny wokół stabilnego aksjologicznego centrum odgrywają także przedmioty, wydawałoby się, zupełnie banalne, „na co dzień” pełniące funkcje wyłącznie użytkowe. Jak pisze wspomniany już Tuan „Miejsce domowe pełne jest takich zwykłych przedmiotów, znamy je, bo ich używamy, i nie dbamy o nie tak, jak dbalibyśmy o dzieła sztuki. Te przedmioty to jakby część nas samych, są zbyt blisko, byśmy je mogli dostrzec.” (1987: 182). Takie właśnie „przedmioty codziennego użytku” wypełniają domową przestrzeń Borejków.

Kiedy tylko w kuchni Borejków znalazło się więcej osób niż jedna, natychmiast pito herbatkę. Duży stary stół o potężnych nogach i grubym blacie, otoczony przez ławy i stołki, był tak wygodny i przytulny, że zaraz jakoś chciało się na nim rozkładać talerze, krajać chleb i otwierać słoik z powidłami śliwkowymi (Musierowicz 1993: 16).

Ten stary stół wspominany niemal w każdej powieści z cyklu „Jeżycjada” ma jednak (jak i wiele innych przedmiotów używanych przez bohaterów) swą własną historię, znaną i przy różnych okazjach przypominaną przez przedstawicieli kolejnych pokoleń. W *Języku Trolli* (I wyd. 2004 r.) jedna z bohaterek powieści opowiada: „Podarowała go babci jej dawna opiekunka Gizela, która była bardzo dobra i kochana. Czasem, jak Babi o niej mówiła, mimo woli głąskała ten stół jak człowieka” (2004: 29). Jest więc tenże stół – odwołując się do dyferencjacji zaproponowanej przez Remo Bodei – bezsprzecznie „rzeczą” (a nie przedmiotem!) nieredukowalną do podstawowych funkcji użytkowych, zamykającą w sobie pamięć o ludziach, którzy z niej korzystali, zdolną wyzwać dobre emocje, powiedzieć można – rzeczą uczłowieczoną, na którą skierowane być mogą gesty i zachowania „należne” istocie ludzkiej. Jak słusznie stwierdza Monika Brzóstowicz-Klajn, ilustrując swe rozważania materiałem wybranych polskich powieści lat 90. XX w. i początku XXI w. (między innymi jedną z powieści Musierowicz), „Świat rodziny widziany w perspektywie przedmiotów [...] świadczy o nowym typie wrażliwości, przełamującym antropocentryczność dotychczasowych prezentacji i ukazujący współegzystencję człowieka i rzeczy, podobną kruchość i przemijalność, a zarazem siłę ich trwania” (2011: 339). Ową zasadę współlistnienia i współzależności spektakularnie wyrażają, używając określenia Przemysława Czaplińskiego, „rzeczy nostalgiczne”, które:

uczłowieczają, powiedzieć można, że w prozie naszej [lat 90.] stosunek do rzeczy jest miarą człowieczeństwa i że to nie człowiek podlega reifikacji, lecz rzecz ulega humanizacji, stając się istotą czującą, żywą, bliską, wyposażoną we wszystko z wyjątkiem głośnej mowy (1999: 226).

Niewątpliwa „nostalgiczność” rzeczy współtworzących świat przedstawiony „Jeżycjady” nie oznacza przy tym wytworzenia się w stosunku do nich zwyczaju bezinteresownego podziwiania, porównywalnego z „adoracją” wobec

przedmiotów umieszczonych w muzealnej gablocie. Przeznaczeniem rzeczy jest przecież ich używanie, włączenie do czynności rutynowych, takich jak codzienne zasiadanie przy stole – darze Gizeli – czy używanie przy posiłkach wciąż tych samych błękitnych kubków do herbaty, będących ongiś ślubnym prezentem otrzymanym przez Borejków od jednej z przyjaciółek Mili. Pełne głębokich, integracyjnych sensów jest także coroczne wydobywanie z zakurzonych pudeł „pamiątkowych cacek” po to, by udekorować nimi domową choinkę, „łysawą” i krzywo zazwyczaj osadzoną w plastikowym stojaku, w niczym nie przypominającą tych odświeżonych drzewek z telewizyjnych reklam emitowanych w „sezonie” bożonarodzeniowym, ozdobionych zakupionymi w centrach handlowych bombkami w najmodniejszych kolorach i innymi wyszukаныmi ornamentami, za to całkowicie własną, noszącą ślady twórczego wysiłku przedstawicieli kolejnych pokoleń.

Drzewko, przyozdobione sporą ilością łańcuchów z kolorowego papieru [...] dźwigało też na swych gałązkach papierowe zabawki i cacka z różnych epok życia rodziny oraz takie filuterne a dowcipne drobiazgi, jak kogutki z wydmuszek lub łódeczki z łupinek do orzecha, wykonywane przez wszystkie dorastające kolejno dzieci i wnuki.. [...] Z czubka choinki zwiisał duży, papierowy anioł o błędnym uśmiechu i nieproporcjonalnie wielkich stopach. Eksponowany co roku, ceniony był w rodzinie dla dużego ładunku niezamierzonego komizmu, jakim się cechował. (Kiedy wszyscy wybuchnęli śmiechem na widok tego jej dzieła, ośmioletnia wówczas Natalia obraziła się śmiertelnie i zapowiedziała, że jest to ostatni anioł, jakiego spłodziła w swym życiu. W tej sytuacji zdecydowano zachować go na wieczną rzecz pamiątkę) (Musierowicz 1992: 178–179).

Musierowicz zdaje się też fascynować potencjalna możliwość nieoczekiwanego „drugiego” czy „trzeciego” życia przedmiotów przechowywanych w domowych lamusach. Wykonane domowym sposobem szmaciane lalki, sprawnie animowane przez nestorkę rodu w jej własnym dzieciństwie, posłużą więc po latach wnuczce przy podobnej zabawie w teatr (por. Ługowska 2016); garsonka ślubna Mili Borejko w wyniku swoistej „komedii pomyłek” czy niezwyklego zbiegu okoliczności zwanego w rodzinie „fatum ślubnym” przywdziana zostanie – pięćdziesiąt lat później – przez jedną z głównych bohaterek cyklu Laurę, córkę Gabrieli, nazwaną w dzieciństwie „Tygryskiem”⁴. W świecie przedstawionym „Jeźycjady” rzeczy – zarówno te przez ich aktualnych właścicieli wciąż używane, jak i te potencjalnie gotowe do użycia – zdają się więc ustanawiać ważność wykreowanego świata, stając

⁴ Zob. „Kostium babci, bardzo ładnie skrojony i elegancki, leżał na pannie młodej całkiem niezłe, choć zakiet był troszkę za luźny. Spódnica lekko obwisała i sięgała Laurze prawie do kostek, całość jednak, zdaniem Magdusi, wyglądała nadspodziewanie dobrze i stylowo w zestawieniu z warkoczem i grubym wiankiem z róż, nasuniętym nisko na same brwi” (Musierowicz 2012: 225).

się źródłem czytelniczego przeświadczenia o jego swoistej realności⁵. Znaczny w tym udział ma opublikowanie przez Musierowicz – jako czternastego w kolejności tomu cyklu – *Kalamburki* (I wyd. 2001 r.), powieści retrospekcyjnej, skonstruowanej przy użyciu metody „cofania się w czasie”, oznaczającej w porządku narracji powrót do „sytuacji inicjalnej” – narodzin nestorki rodu⁶. To bardzo ważna pozycja w dorobku poznańskiej pisarki, świadcząca, jak się zdaje, o umacniającym się w jej świadomości, w miarę publikowania kolejnych powieści „Jeźycjady”, przekonaniu, że protagoniści muszą zostać przekonywająco i w sposób możliwy do czytelniczego zweryfikowania „zakorzenieni” w przeszłości, wśród „prawdziwych dekoracji”, a opowiadanie o nich pozostanie niepełne bez odsłonięcia genezy znaczących dla wykreowanego obrazu sytuacji i wydarzeń. Przeszłość tę na swój zobiektywizowany i dyskretny sposób opowiadają więc także przedmioty – stare meble, sprzęty gospodarstwa domowego, naczynia, a nawet – najszybciej i wydawałoby się ostatecznie – wychodzące z mody stroje przywdziewane przez bohaterów (przypomnijmy w tym miejscu „nieśmiertelną” i niezniszczalną żółtą pelerynę Gabrieli!).

Mówiąc o fenomenie rodzinnej pamięci przechowywanej przez kolejne pokolenia Borejków, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt interesującego nas zjawiska. Historie z przeszłości, zwłaszcza te o swoistym potencjale pedagogicznym, przekazywane są więc przez przedstawicieli starszego pokolenia raczej rzadko, a przy tym w sposób dyskretny, bez nachalnego morału. Patrycja – już jako osoba dorosła, uświadamiając sobie jak ważną rolę w kształtowaniu się jej wyobrażeń o istocie dobrego małżeństwa odegrali rodzice, odkrywa przy tym, że:

⁵ Warto zwrócić uwagę na obecność w procesie czytelnicznej recepcji „Jeźycjady” swoistego kodu mimetycznego, o którym, z charakterystycznym poczuciem humoru, wspomina sama autorka, relacjonując przebieg zorganizowanej w Poznaniu w 1992 r. imprezy promującej jej twórczość: „Była to wielka impreza całodniowa. [...] W bufecie podawano rosółek Mamy Borejko oraz Murzynka Gabrysi, w kularach trwała wystawa rekwizytów «Jeźycjady» (był i kożuszek Geniusi, i jej poplamione rajstopki, patelnia po morszczuku, podręcznik zadań z fizyki, których nie mogła rozwiązać Bebe B., pędzel umazany zieloną farbą po malowaniu psa, pączek nadgryziony przez Pawelka, kartki na mięso i na cukier – prawdziwe, z moich własnych zbiorów, żółta suknia Gabrysi uszyta z zasłonki i zamknięte pudełko z napisem ‘ukryta aluzja’). Po południu było w planie zwiedzanie Jeżyc z przewodnikiem, więc wielka gromada ruszyła za mną przez upalne miasto i zanurzyła się w cieniste ulice Krasińskiego i Zacisze. W tym momencie młodzież zaczęła się domagać odwiedzin u Borejków i – nim ktokolwiek zdążył ich powstrzymać, już pierwsi chętni dzwonili do drzwi mieszkania nad wytwórnią kołder, w kamienicy numer pięć przy Roosevelta. Kamerzysta telewizyjny gorliwie pospieszył do owych drzwi i dzięki temu sfilmowaliśmy miłą, wesołą blondynkę, która pojawiła się na progu i na pytanie ciżby: – Czy tu mieszkają Borejkwie? – odparła natychmiast, z wyraźną rutyną: – Nie, już się wyprowadzili” (Musierowicz 1994: 76).

⁶ Zgodnie z wewnętrzną chronologią *Kalamburki* akcja powieści rozpoczyna się w ostatnim dniu 2000 r., a kończy również ostatniego dnia 1935 r.

przecież [...] w tej swojej dyskrekcji, o własnym związku nigdy z córkami nie rozmawiali. Byli zawsze tak staroświeccy – a może: tak eleganccy! Niekiedy ojciec rzucił jakąś łacińską maksymę *à propos*, a mama czasem udzieliła którejś z córek ogólnej porady, ale nigdy nie sięgali po przykłady z własnego pożycia. Po prostu kochali się – w pełni tajemniczo i wiernie. I to najzupełniej wystarczyło (Musierowicz 2018: 41–42).

W rodzinie Borejków w formowaniu postaw oraz kształtowaniu pożądanego stosunku dzieci i wnuków do świata wartości większy zazwyczaj udział niż bezpośrednie pouczanie i moralizowanie ma odpowiednio dobrana i umiejętnie rekomendowana literatura (por. Ługowska 2011: 103–113), w przekazywaniu zaś przydatnych w życiu codziennym umiejętności – bezpośredni pokaz, dzielenie się własnym doświadczeniem. Wzruszającym symbolem ciągłości pokoleń staje się więc w ostatniej powieści cyklu swoista lekcja opieki nad niemowlęciem, jakiej udzielają Agnieszce przedstawicielki trzech pokoleń kobiet, współtworzących historię rodziny.

Dajcie ją mnie – powiedziała [Gabriela]. Wypraktykowanym i pewnym ruchem wzięła Norcię na ręce, podtrzymując jej główkę, a malutka jak przyciągnięta magnesem, przylgnęła uchem do tego miejsca, na którym kiedyś już tak spoczywały, kolejno, trzy inne główki (jedna ruda i dwie ciemnowłose). I uspokoiła się natychmiast. [...] Gabrysia [...] cicho powiedziała do Agi – tak właśnie ją układaj [...] – Róża mi to już radziła... – Pewnie, przecież ja radziłam jej. – A ja – tobie – mruknęła Babi (Musierowicz 2018: 295)⁷.

Przewijająca się w fabule *Ciotki Zgryzotki* wśród innych wątków historia buntu (niezrozumienia, oporu?) nowej członkini rodziny wobec Borejkowskich zwyczajów i tradycji, związana z niechęcią (czy może tylko obojętnością) wobec tego, co nazwalimy pamięcią rodzinną, kończy się więc *happy endem* i to niejako podwójnym. Agnieszka nie tylko stosuje się do rad bardziej od siebie doświadczonych kobiet, ale również znacząco weryfikuje swą opinię o „tablicy Borejków” jako rzekomym „mentalnym pręgierz”. Wspomniana na początku scena odrzucenia „kłopotliwej pamiętki” znajduje więc swoisty kontrapunkt w zakończeniu powieści: utalentowana młoda malarka ofiarowuje więc rodzinie wykonany własnoręcznie szkic główki swego nowonarodzonego dziecka ze znaczącym wyjaśnieniem „– To przecież pamiętka. Ja ten rysunek przywiozłam, żebyście go, oczywiście, powiesili. Na tablicy” (Musierowicz 2018: 299).

POSTSCRIPTUM

Już po oddaniu przeze mnie do druku niniejszego tekstu ukazała się na rynku księgarskim cenna publikacja, będąca rodzajem autorskiego komentarza do cyklu

⁷ W wyeksponowaniu sensu tej sceny znaczny udział mają ilustracje autorstwa Musierowicza (zob. 2018: 294, 296, 298, 300).

„Jeżycjada”, z której dowiadujemy się, iż przedmiot rozpatrywany przez nas jako element fikcji literackiej miał swój pierwowzór w świecie rzeczywistym (Musierowicz 2020). Była to nieduża kwadratowa mata słomkowa przesłaniająca „okienko podawcze” między kuchnią a pokojem w lokalu znajdującym się w Poznaniu przy ulicy Kościuszki zamieszkiwanym przez rodzinę Barańczaków. Do tejże tablicy „Mama przypinała ważniejsze papierki, notatki, rachunki za prąd, upomnienia, awiza, nasze pomniejsze wierszyki, zdjęcia i obrazy” (2020: 217). Tam właśnie pojawiło się zapisane jej ręką, a wykorzystane później przez Musierowicz w jednej z powieści cyklu poznańskiego hasło: „kto mlaszcze, dostanie w paszczę”, wymyślone – jak utrzymuje autorka – przy pewnym obiedzie przez jej brata – przyszłego poetę, eseistę i tłumacza Stanisława Barańczaka, który „miał wtedy pewnie z dwanaście lat i znajdował się w fazie natrętnego rymowania” (2020: 217).

BIBLIOGRAFIA

- Bodei, R. 2016. *O życiu rzeczy*. Przeł. A. Bielak. Łódź: Wyd. Przypis.
- Brzostowicz-Klajn, M. 2011. *Świat rodziny i świat rzeczy*. – Kralkowska-Gątkowska, K. (red.), Nowacka, B. (red.). *Rodzina w czasach przełomów. Literackie diagnozy od XIX do XXI wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Czapliński, P. 1999. Rzecz w literaturze albo proza lat dziewięćdziesiątych wobec „mimesis”. – Wysłouch, S. (red.), Kaniewska, B. (red.), *Człowiek i rzecz. O problemach reifikacji w literaturze, filozofii i sztuce*. Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka.
- Flem, L. 2005. *Jak likwidowałam dom moich rodziców*. Przeł. E. Burakowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ługowska, J. 2011. O rozkoszach płynących z czytania. Obrazy lektury w powieściach dla młodzieży Małgorzaty Musierowicz. – Łeńska-Bąk, K. (red.), Sztandara, M. (red.). *O rozkoszach wszelakich... Od przyjemności do ekstazy w kontekstach kultury*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ługowska, J. 2016. Teatr jako temat literacki. Na przykładzie powieści Małgorzaty Musierowicz. – Wiśniewska, M. (red.), Wróblewski, M. (red.). *Teatr i dramat dla dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Musierowicz, M. 1988. *Kwiat kalafiora*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Musierowicz, M. 1990. *Ida sierpniowa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Musierowicz, M. 1992. *Noelka*. Poznań: Bestseller.
- Musierowicz, M. 1993. *Pulpecja*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Musierowicz, M. 1994. *Tym razem serio. Opowieści prawdziwe*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. 2001. *Kalamburka*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. 2004. *Język Trolli*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. 2005. *Żaba*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. 2012. *McDusia*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. 2018. *Ciotka Zgryzotka*. Łódź: Akapit Press.
- Musierowicz, M. [przy współudziale] Kiereś, E. 2020. *Na Jowisza! Uzupełniam Jeżycjadę*. Warszawa: Egmont Polska.
- Tuan, Y.-F. 1987. *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

WOJCIECH BROWARNY ORCID 0000-0002-4829-2351
Uniwersytet Wrocławski

Turystyka literacka na Dolnym Śląsku i pograniczach regionu

(zarys badań dziedzictwa kultury literackiej i współczesnych
zasobów turystycznoliterackich)

Abstrakt: Artykuł ten jest poświęcony projektowanym badaniom turystyki dziedzictwa literackiego na Dolnym Śląsku, Łużycach Wschodnich i w Sudetach. Autor przedstawia to dziedzictwo, a przede wszystkim jego część związaną z polską kulturą i pamięcią zbiorową z perspektywy turystycznych praktyk i zasobów. Rozważa zarówno istniejące szlaki i atrakcje turystycznoliterackie, jak i potencjał regionu w tym zakresie. Jako przedmiot planowanych badań uwzględnia fakty literackie oraz takie zagadnienia kultury literackiej, jak obiegi piśmiennicze, biografie pisarzy, instytucje i czasopisma, ale również narracje i utekstowane idee. Analizując te zjawiska, korzysta głównie z geokrytyki i pojęcia regionalistycznego.

Słowa kluczowe: turystyka literacka, dziedzictwo literackie, Dolny Śląsk, Sudety, Łużyce Wschodnie, Ziemie Odzyskane

Literary Tourism in Lower Silesia and Its Surroundings (an Outline of Research into The Heritage of Literary Culture and Contemporary Resources of Literary Tourism)

Abstract: The article is devoted to project of research into literary heritage tourism in the area of Lower Silesia, Sudetes and Eastern Lusatia. The author presents this heritage – and, above all, its part related to Polish culture and collective memory – from the point of view of tourism practices and resources. Both the existing tourist trails and tourist attractions as well as the potential of the region in this field are discussed. The author takes into account literary facts and phenomena as literary circulations, biographies of writers, institutions and magazines, but also narrations and ideas that are stored in texts. The project assumes to examine them using geopoetic approach.

Keywords: literary tourism, literary heritage, Lower Silesia, Sudeten, Eastern Lusatia, Recovered Territories

1. TURYSTYKA LITERACKA A DZIEDZICTWO REGIONU

Jak pisze Piotr Zmyślony, „turystyka literacka obejmuje wszystkie czynności towarzyszące czasowemu krótkotrwałemu przemieszczaniu się osób do miejsc docelowych związanych z dziełami literackimi i ich twórcami, poza miejscem stałego zamieszkania i pracy, oraz pobytowi w tych miejscach” (Zmyślony 2001: 22–23). Turystyka literacka jest zaliczana do turystyki kulturowej¹.

Jako forma turystyki kulturowej turystyka literacka opiera się zarówno na uznaniu krajoznawczej, edukacyjnej, tożsamościowej oraz rekreacyjnej funkcji dzieł i faktów literackich, jak i procesów kulturowych oraz niematerialnych zjawisk kultury (literackiej) takich jak krajobrazy przedstawione czy narracje lub figury pamięci, powiązane z konkretnymi lub wyobrażonymi miejscami². Śląsk i pogranicza tego regionu, które mają podobną historię i dziedzictwo kulturowe, jak Sudety czy Łużyce Wschodnie, reprezentują w świetle tej definicji ogromny potencjał turystycznoliteracki. Ten potencjał ma wymiar współczesny, związany przede wszystkim z dorobkiem kultury polskiej w regionie po 1945 r., ale również historyczny, odnoszący się m.in. do kultury niemieckiej, czeskiej, żydowskiej czy łużyckiej.

Armin Mikos von Rohrscheidt, definiując turystykę regionalną, wyróżnia region historyczny i region kulturowy. Ten pierwszy jest „wyodrębniony na podstawie wspólnych dziejów i wynikających z nich typów więzi społecznych, zwyczajów, tradycji, odrębności językowych, sposobów budowania”, ten drugi charakteryzuje się „silnie zaznaczonymi wspólnymi dla całego obszaru zespołami przejawów kultury” (Mikos von Rohrscheidt 2018: 177). Gdyby dosłownie zastosować ten podział, okazałoby się, że Dolny Śląsk nie jest regionem ani historycznym, ani kulturowym. Mieszkańcy niemieckiej i czeskiej części Dolnego Śląska odwołują się do innej pamięci historycznej niż ich polscy sąsiedzi, którzy nie mają – poza kilkoma opowieściami i faktami z przeszłości (jak np. narracje migracyjne i osadnicze czy wspomnienie o powodzi w 1997 r.) – wspólnej pamięci regionalnej, odróżniającej ich od mieszkańców innych części kraju. Nie mają także specyficznych tradycji czy zwyczajów

¹ Yvonne Smith pisze: „[...] even though literary tourism is largely based on tangible aspects of writers' lives and works, such as homes, graves and landscapes depicted in their works, event-based manifestations of literature, like stage productions, festivals, book signings and creative writing courses, can be included in the realm of literary tourism. [...] Literary tourism can be defined as a form of cultural tourism involving travel to places and events associated with writers, writers' works, literary depictions and the writing of creative literature” (2012).

² „Do najważniejszych funkcji, jakie może pełnić aktywność turystyczna wynikająca z fascynacji literaturą, należą: funkcja poznawcza i kształceniowa (obcowanie z miejscami związanymi z literaturą uczy i poszerza wiedzę turystów), funkcja edukacji kulturowej (turystyka literacka jest funkcją kultury, wzbogaca ją, chroni i popularyzuje), funkcja etniczna (odwiedzanie miejsc nierozzerwalnie związanych z historią i tożsamością narodu polskiego przez turystów pochodzenia polskiego)” (Zmyślony 2001: 23).

regionalnych, zdecydowanie różniących się od ogólnonarodowej kultury polskiej, a jeśli takie istnieją, nie integrują regionu jako odrębnej całości kulturowej, ponieważ wywodzą się z różnych obszarów Polski i Europy. Nie ma jednak wątpliwości, że z Dolnym Śląskiem i jego pograniczami związane jest regionalne dziedzictwo kulturowe, które pośrednio kształtuje jego swoistą historyczną i kulturalną tożsamość, a pośrednio, lecz w coraz większym stopniu, tożsamość regionalną jego mieszkańców i mieszkank.

Turystycznoliterackie zasoby tego obszaru obejmują literackie dziedzictwo regionu jako część jego dziedzictwa kulturowego oraz jego obecną kulturę literacką, która tworzy współczesne zasoby turystyczne w regionie. Można do tych zasobów zaliczyć dzieła literackie, archiwalia, materiały i teksty źródłowe, związane z tradycjami i kulturą literacką tego obszaru, zarówno powstałe przed 1945 r., jak i potem, miejsca pamięci, biografie, narracje ustne i prywatne relacje dotyczące twórców literatury i animatorów życia literackiego (m.in. pisarzy, krytyków, redaktorów, wydawców, tłumaczy, organizatorów), w tym ruchu wydawniczego i czasopiśmiennictwa. Na uwagę zasługują także praktyki kultury literackiej, funkcjonujące w klubach, kołach, bibliotekach i kawiarniach, na festiwalach, obchodach rocznic, spotkaniach autorskich, dyskusjach i konkursach, pomniki i tablice pamiątkowe, cmentarze i nagrobki, inscenizacje dzieł i ich zorganizowana lektura, literackie warsztaty i akademie, koncepcje programowe, wystawy i zbiory muzealne, dawne i istniejące trasy turystycznoliterackie, materiały oświatowe, propagandowe i reklamowe, przewodniki i prace krajoznawcze, dokumenty urzędowe, niematerialne zasoby dziedzictwa kulturowego regionu zawarte w narracjach pamięci, legendach literackich, anegdotach, kronikach towarzyskich, memuarystyce, zwyczajach kolonii artystycznych oraz innych ośrodków życia kulturalnego itd.

Turystyczny potencjał regionu stanowią – tutaj wyliczone tylko przykładowo – m.in. takie osoby, fakty, dzieła, praktyki i zjawiska, jak literatura łacińska (*Carmina Mauri*, *Księga Henrykowska*, *Legenda obrazowa o św. Jadwidzie*, postać Henryka Prawego i minnesang); poezja śląskiego baroku, łużyckie i sudeckie legendy, sagi i podania (np. zamki w legendach i podaniach ludowych, legenda św. Jadwigi czy Frankensteina, legendy o Duchu Gór i Sagenhalle w Szklarskiej Porębie, legendy o Walończykach i Szlak Waloński im. Juliusza Naumowicza, Festiwal Ducha Gór); listy o Śląsku Johna Qunicy Adamsa; podróże polskich romantyków przez Śląsk, Sudety lub Łużycę (m.in. M. B. Stęczyńskiego) i innych pisarzy lub humanistów (np. S. Staszica) oraz ich dłuższe pobyty i działalność w regionie (np. R. Zmorski i „Stadło”, Budziszyn i legendy połabskiego rodzimowierstwa, J. Kasprovicz, Jan Sztadynger i „Duża Sztadyngerowska Trasa Turystyczna”); Ślęża w literaturze XVIII i XIX w.; twórczość Gerharta Hauptmanna, Wilhelma Bölschego i kolonia artystów w Karkonoszach; powstanie tkaczy śląskich w literaturze i malarstwie; poeci niemieckiego ekspresjonizmu (np. Hermann Stehr); pisarstwo Josepha Wittiga; międzywojenna niemiecka powieść o Wrocławiu; miasto i region w dziennikach okresu nazistowskiego; relacje z okresu Festung

Breslau; literatura wypędzonych i polska proza migracyjna po 1945 r.; memuarystyka osadnicza; pionierskie organizacje pisarzy na Dolnym Śląsku i „Deklaracja sudecka”; świadectwa powojennego żydowskiego osadnictwa – Niderszlezje; wrocławski i dolnośląski socrealizm; Maria Dąbrowska i Anna Kowalska; Tadeusz Mazowiecki i młodzi pisarze katoliccy lat 50.; Stanisław Dygat, Wojciech Żukrowski, Marek Hłasko; powieść historyczna o tematyce zachodniej; ekranizacje literatury „dzikiego zachodu”; Bogdan Loeb i Rafał Wojaczek oraz wrocławski szlak literacki lat 60.; proza Henryka Worcella, Olgi Tokarczuk, Karola Maliszewskiego (szlak literacki w Krajanowie i Festiwal Góry Literatury) i życie literackie ziemi kłodzkiej (ew. czeska literatura Sudetów wokół ziemi kłodzkiej); poezja Mariana Jachimowicza i Wałbrzych w reportażu; Stanisław Dróżdż i dolnośląscy konkretyści; literatura i ludzie „Odry” (T. Karpowicz, Z. Kubikowski) oraz inne czasopisma kulturalne; zbiory biograficzne i literackie Instytutu Grotowskiego, ZN Ossolińskich, Muzeum Sportu i Turystyki w Karpaczu, Muzeum Pana Tadeusza i Muzeum Teatru we Wrocławiu, Muzeum Uniwersytetu Wrocławskiego, Muzeum Śląskiego w Görlitz oraz innych instytucji muzealnych; Tadeusz Różewicz we Wrocławiu i w Karkonoszach (np. archiwalia i pamiątki w ZN Ossolińskich, Centrum Historii Zajezdźni we Wrocławiu oraz Muzeum Sportu i Turystyki w Karpaczu); tzw. drugi obieg, proza i poezja lat 90.; eseistyka dolnośląska; nagrody literackie, festiwale Miedzianka Fest, Góry Literatury, Kultura Na Poziomie, Stronie Śląskie – Stacja Literatura (d. Port Literacki); Festiwal Tradycji Literackich – Muzeum Pana Tadeusza, Festiwal Czterech Żywiołów w Świdnicy (Wojciech Koryciński); przewodniki i spacerowniki, współczesne spacerunki literackie (np. śladami bohaterów powieści Marka Krajewskiego, Vladimíra Macury); cmentarze (m.in. nekrologi i teksty wspomnieniowe); pomniki i inne miejsca pamięci związane z tradycją lub pamięcią literacką (zob. Warmątowice Sienkiewiczowskie lub tzw. „wioski z pomysłem” literackim, jak Wojcieszyn – „Wioska Don Kichota”).

Dolny Śląsk jako przestrzeń „opustoszała” w sensie semiotycznym poddaje się rekonstrukcjom, których podstawę stanowi literatura fantasy. Husycki cykl Andrzeja Sapkowskiego, składający się z trzech powieści, fabularnie odwzorowuje wyobrażoną mapę późnośredniowiecznego Śląska i jego geograficznego otoczenia, nasyconą symbolami, postaciami i siłami typowymi dla świata fantastyki. Cykl wiedźmiński tego autora został wykorzystany przez organizatorów gier fabularnych, którzy prowadzą „Szkołę Wiedźminów” w różnych zamkach regionu, m.in. na Zamku Grodziec. Natomiast Zamek Czocho został wpisany w narrację o przygodach Harry’ego Pottera, stając się „Hogwartem” dla graczy zainspirowanych powieścią J. K. Rowling. „Trasa śladami fantastyki na Dolnym Śląsku” prowadzi także do Bielawy, w której od 1997 r. zlokalizowany jest konwent fanów rzeczywistości wykreowanej przez Tolkiena. „[T]o zlot osób o podobnych zainteresowaniach, wspólna zabawa, wypoczynek wśród urokliwych krajobrazów Gór Sowich. Uczestnicy wykorzystują zatem przestrzeń, adaptując w niej literackie wydarzenia poprzez koncerty, happeningi

i inscenizacje bitew” (Michno 2017: 142–143). Kilka ujęć filmowej wersji *Opowieści z Narnii* C. S. Lewisa powstało w Górach Stołowych.

Ze względu na młodych turystów warto uwzględnić literaturę dla dzieci i młodzieży o tematyce regionalnej, ale także turystycznoliteracki potencjał miejscowości, obszarów lub składników krajobrazu, do których – podobnie jak w niemieckiej części Górnych Łużyc (por. Jonsdorfer Märchenpfad lub Zittauer Sagenpfad) – odnoszą się regionalne sagi, legendy i baśnie. Należy też opisać koncepcję i sposób funkcjonowania istniejących już szlaków tego typu, na przykład trasy turystyczno-edukacyjnej „Śladami przeszłości”, opracowanej i wyznaczonej w okolicach Bogatyni przez Marzenę Szkudlarek (z grupą wolontariuszy). Jej dziełem jest również krajoznawcza gra terenowa „Gusła na Guślarzu”, oparta na technologii geocachingu. Treścią tej gry jest (zre)konstruowany panteon Górnych Łużyc, dopełniony mitologią rodzimowierczą znaną z polskich źródeł.

2. OBSZAR I METODY BADAŃ

Zasoby turystycznoliterackie regionu wymagają systematycznych i dokładnych studiów, takich jak kwerendy archiwalne, zbieranie materiałów źródłowych w polskich, niemieckich lub czeskich archiwach, muzeach i bibliotekach oraz badania terenowe w granicach polskiego, czeskiego i niemieckiego Dolnego Śląska, Sudetów i Łużyc Wschodnich. Te badania stworzą zbiór materiałów tekstowych i dokumentów graficznych oraz innych danych (np. informacji kartograficznych, relacji ustnych oraz deskrypcji obiektów niematerialnych), które po opracowaniu staną się kompendium źródeł i wiedzy o dziedzictwie literackim regionu oraz zjawiskach i praktykach turystycznoliterackich, jak również o jego potencjale w tym zakresie.

Kwerendy biblioteczne i badania archiwalne należy prowadzić równolegle z badaniami terenowymi, dostarczającymi materiałów bezpośrednio związanych z żywą kulturą literacką i pamięcią zbiorową. Badacze zasobów turystycznoliterackich powinni nagrać wypowiedzi uczestników i świadków życia literackiego, zebrać i przeanalizować literackie „atrakcje turystyczne” w regionie i ich dokumentację, przeprowadzić wywiady z ich twórcami, organizatorami bądź dysponentami oraz turystami, pozwalające jakościowo ocenić rozpoznawalność, wartość kulturową i turystyczną oraz przypisywane im (obiektom dziedzictwa literackiego) znaczenia. Na tej podstawie powstanie korpus tekstów i innych materiałów oraz ich opracowań, który po dyskusji i krytycznej analizie powinien zostać opublikowany jako zespół materiałów źródłowych.

Turystyka literacka (turystyka dziedzictwa literackiego) w tej perspektywie badawczej jest pojmowana jako dziedzina turystyki kulturowej i turystyki dziedzictwa (*heritage tourism*), a zatem można stosować do jej opisu zarówno metody literaturoznawcze (jak historia literatury i kultury literackiej, biografia literacka), jak i te, które są właściwe dla interdyscyplinarnych badań

nad kulturą materialną i symboliczną, np. kulturowa historia praktyk literackich. Ze względu na to, że większość analizowanych zjawisk można włączyć do szeroko zdefiniowanego pola kulturowego, wskazane jest również sięgnięcie po metody nauk humanistycznych i społecznych. Badania nad turystyką dziedzictwa literackiego łączą więc studia historyczne i kulturowe, intermedialne, studia nad przestrzenią i krajobrazem, geografię humanistyczną, antropologię społeczną, performatykę i badania (nowo)regionalistyczne.

3. TURYSTYKA I PAMIĘĆ. TOŻSAMOŚĆ REGIONU

Odpowiednie do tych badań wydają się przede wszystkim perspektywy post-strukturalne, m.in. geopoetyka, narzędzia historii kulturowej, antropologiczna refleksja nad pamięcią zbiorową (Kenneth White, Aleida i Jan Assmann, Astrid Erll, Peter Burke). Przyjęcie tych perspektyw pozwoli określić dzieła, tradycje, tematy, obrazy i postaci literackie oraz uczestników i zjawiska kultury literackiej, które pełniły bądź pełnią funkcję reprezentacji miejsc lub figur pamięci, na przykład wyrażając zbiorowe emocje, związane z krajobrazem czy historią, określając postawy i wartości grup społecznych, przechowując wyobrażenia przestrzeni lub przeszłości, które nie zachowały się w innych przekazach. Użycie tych perspektyw umożliwi opis motywów, bohaterów i obiektów przedstawionych w piśmiennictwie jako mediów pamięci, pozwalających magazynować wiedzę historyczną lub pamięć zbiorową, utrzymywać ją w obiegu społecznym oraz poddawać dyskusji. Kierując się założeniami historii kulturowej, obok wielkich literatur narodowych w regionie i ich dziejów trzeba uwzględnić również „małe narracje”, stwarzające możliwość opisu jego dziedzictwa literackiego z perspektywy wybranej osoby, lokalnej społeczności, mniejszości etnicznej, dzieci i młodzieży, migrantów lub kobiet.

Jedną z najważniejszych figur pamięci i narzędziem orientacji (w sensie antropologicznym) w kulturze lub historii jest krajobraz, ukonstytuowany w geografii wyobrażonej. Miejsca przedstawione w tekstach literackich i symboliczne znaki w przestrzeni Dolnego Śląska, związane z jego tradycją i kulturą literacką, mogą więc stać się przedmiotem lektury geopoetyckiej. Ten sposób czytania pozwoli wydobyć z tekstu związki narracji tożsamościowych z pamięcią zbiorową i doświadczeniem miejsca, a w konsekwencji umożliwi określenie turystycznego potencjału badanego krajobrazu wyobrażonego, tj. jego rozpoznawalności, znaczenia, rangi w hierarchii „atrakcji turystycznych” lub podatności na (re)interpretację i empatię.

Kulturowa tożsamość (mieszkańców) Dolnego Śląska – determinowana m.in. relacjami z państwowym centrum czy narodową metropolią – powinna zostać poddana analizie postzależnościowej i porównana do tych literackich wyobrażeń regionu i jego społeczności, które oddają specyfikę doświadczenia lokalnego i konkretnego, na przykład powiązanego z krajobrazem fizycznym,

mikroklimatem, florą i warunkami wegetacji, typowymi uprawami czy tradycyjnymi produktami. Koherencja albo nieciągłość tej tożsamości jako narracji, konstruowanej w tekstach lub relacjach ustnych, może być wykorzystana w opisie zasobów turystycznoliterackich Dolnego Śląska jako parametr miejscowego kapitału symbolicznego oraz niedokończonego procesu identyfikacji mieszkańców z regionem lub integracji jego dziedzictwa z historią i kulturą narodową. Analizie postzależnościowej poddane zostaną także wzorce tworzenia literackich obiektów turystycznych, których źródeł można się dopatrywać w tradycjach i zwyczajach ukształtowanych w stosunku do największych i cieszących się najwyższym społecznym autorytetem „atrakcji turystycznych” polskiej kultury narodowej (jak Kraków, Warszawa, Częstochowa, Tatry).

Możliwości, zasoby i warunki turystyki literackiej na Dolnym Śląsku należy badać także z punktu widzenia praktyk turystycznych, takich jak chodzenie, oglądanie, patrzenie, dotykane, mówienie i słuchanie. Trzeba wziąć pod uwagę zarówno ich potencjał kulturotwórczy w wymiarze społecznym, jak i jednostkowym. Turystyka literacka, analizowana jako jedna z ponowoczesnych (choć posiadających długą przeszłość) praktyk codzienności, dostarcza wiedzy o więziach i wartościach, które łączą regionalną społeczność, oraz „atrakcjach turystycznych”, które są wizytówką regionu w skali narodowej bądź nawet europejskiej. Jeśli natomiast zwiedzanie miejsc związanych z literaturą lub w niej przedstawionych potraktować jako rodzaj wymiany symbolicznej między nastawieniem turysty i jego kompetencjami a ekspozycją i jej znaczeniem, to – jak zakłada Anna Wieczorkiewicz (Wieczorkiewicz 2008) – przedmiotem badań nad turystyką literacką może stać się również postawa zwiedzającego, odnotowana na przykład w księdze pamiątkowej w muzeum lub schronisku górskim. Gęsty opis, polegający na powiązaniu tego typu relacji z życiem codziennym, warunkami materialnymi i motywacją turystyczną lub podróżniczą oraz ich znaczeniem w kontekście historycznym, jest punktem wyjścia do analizy „prywatnego” – chociaż nieuchronnie także wspólnotowego – przeżywania, widzenia i rozumienia „atrakcji turystycznych”, a pośrednio, na zasadzie umownej reprezentacji, stosunku do przeszłości i kultury całego regionu.

4. CEL I OCZEKIWANE EFEKTY

Celem projektowanych badań turystycznoliterackich jest zebranie i opracowanie materiałów źródłowych, zarówno tekstów, opowieści ustnych, jak i fotografii oraz map, a także wytworzenie dokumentacji miejsc, wydarzeń, instytucji i osób związanych z kulturą literacką regionu. Kolejnym celem jest analiza w gronie specjalistów, reprezentujących różne dyscypliny humanistyczne i społeczne, zasobów kulturowo-literackich tego obszaru oraz ich wartości pod względem turystycznym, muzealnym, krajoznawczym i edukacyjnym, jak również – ich potencjału dla dalszych badań dokumentacyjnych i literaturo-

znawczych. Równie istotnym celem tych badań jest zebranie i opracowanie niezbędnych materiałów oraz zgromadzenie informacji służących przyszłym projektom wdrożeniowym o charakterze społecznym i gospodarczym, takim jak wyznaczenie szlaków turystyczno-literackich z zastosowaniem współczesnych technologii informatycznych i lokalizacyjnych oraz publikacje materiałów źródłowych, narracji historii mówionej i opracowań naukowych.

Te publikacje mogą stanowić podstawę do prowadzenia w kraju i za granicą dalszych badań o profilu humanistycznym i społecznym nad znaczeniem i wartością dziedzictwa Dolnego Śląska, Sudetów i Łużyc Wschodnich, zarówno w kontekście regionalnym, jak i narodowym oraz środkowoeuropejskim. Efektem tych badań będzie też powiększenie zasobu wiedzy naukowej na temat związków kultury materialnej i symbolicznej Dolnego Śląska z polską kulturą narodową oraz opis procesu ich integracji w ostatnich dziesięcioleciach. Chociaż ten badawczy projekt ma charakter studium przypadku, perspektywę wypracowaną w trakcie jego realizacji można będzie przenieść na relacje między wieloma regionami tzw. ziem zachodnich i północnych a całą polską przestrzenią kulturową.

Badania podstawowe, przeprowadzone w ramach tego projektu, mogą stać się punktem wyjścia opisu dziedzictwa oraz historii literatury i kultury Dolnego Śląska z perspektywy regionalnej, a nie narodowej i etnocentrycznej. Mogą dostarczyć cennego materiału do przyszłej historii kulturowej regionu, której przedmiotem są dzieje i znaczenie dorobku mniejszości i grup migrujących, pamięci zbiorowej, przestrzeni symbolicznej, praktyk codzienności, relacji zależnościowych między metropolią a prowincją lub pograniczem, przemian pola kulturowego, doświadczeń kontaktu z dziedzictwem literackim w warunkach lokalnych, określanych przez miejscowe tradycje, zwyczaje oraz inne okoliczności o charakterze przyrodniczym, gospodarczym, cywilizacyjnym, społecznym i artystycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Alejsiak, W., Biliński, J. 2003. Dziedzictwo kulturowe a nowe trendy w popycie i podaży turystycznej. – *Problemy Turystyki i Hotelarstwa*, 2, 5–18.
- Augustyn, K. 2018. *Wrocław. Literacka geografia miasta*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Barbaruk, M. 2017. Dolnośląskie trasy literackie. – *Dolny Śląsk*, 20, 95–109.
- Bednarek, B. 2018. O *Guwernantce* Vladimíra Macury. – *Przegląd Uniwersytecki*, 4(224), 78.
- Bernig, J., Browarny, W., Prunitsch, C., (red.) 2017. „Die schönen Überbleibsel nach dem Ende der Welt.“ *Sudeten, literarisch*. „Piękne resztki po końcu świata.“ *Sudety literackie*. „Krásné reliktý po konci světa.“ *Sudety literární*. Dresden: Thelem.
- Białek, E., Browarny, W., Ruchniewicz, M., (red.) 2016. *Kultura ziemi kłodzkiej – tradycje i współczesność*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Bielawska, S., Browarny, W., (red.) 2014. *Wałbrzych i literatura. Historia kultury literackiej i współczesność*. Wałbrzych: Wydawnictwo PWSZ im. Angelusa Silesiusa.
- Biernat, E., Dziedzic, E., (red.) 2017. *Trendy w turystyce*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Bierut, J., Browarny, W., Czekalski, G., (red.) 2012. *Rozkład jazdy. 20 lat literatury Dolnego Śląska po 1989 roku*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Kultury i Edukacji im. Tymoteusza Karpowicza.
- Bocheński, M. 2017. Szukając Wojaczka we Wrocławiu. – *Dolny Śląsk*, 20, 122–125.
- Browarny, W. 2018. Miasto otwarte. Tadeusz Różewicz i neoawangardowy Wrocław na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. – Browarny, W. (red.), Mackiewicz, P. (red.), Orska, J. (red.), *Nauka chodzenia. Teksty programowe późnej awangardy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Browarny, W., Lisak-Gębała, D., Rybicka, E., (red.) 2015. *Centra-peryferie w literaturze polskiej XX i XXI wieku*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Chojnowski, Z., Mikołajczak, M., (red.) 2016. *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Chojnowski, Z., Rybicka, E., (red.) 2017. *Regionalizm literacki – historia i pamięć*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dawidek-Gryglicka, M. 2011. Geografia gramatyki i gramatyka geografii, czyli dlaczego Wrocław? – *Jednodniówka Muzeum Współczesnego we Wrocławiu*, Wrocław 16 grudnia, 2.
- Gieba, K. 2018. *Lubuska literatura osadnicza jako narracja założycielska regionu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Jarosz-Sienkiewicz, E. 2008. Wrocław w powieściach niemieckojęzycznych. Ze szczególnym uwzględnieniem pisarzy śląskich od połowy XIX wieku do końca Republiki Weimarskiej. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Kalinowski, D., Mikołajczak, M., Kuik-Kalinowska, A., (red.) 2014. *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kopij, M., Kunicki, W., Schulz, T., (red.) 2007. *Wrocław literacki*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Krupa, J., (red.) 2010. *Innowacyjność w turystyce. Praca zbiorowa*. Rzeszów: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju i Promocji Podkarpacia Pro Carpathia.
- Kunicki, W., Źarska, M., (red.) 2016. *Ślęża. Oświecenie, romantyzm, biedermeier. Sobótka i Góra Sobotnia (Zobtenberg) w opisach i dyskusjach od 1780 do 1860*. Sobótka: Wyd. Muzeum Ślązańskie im. Stanisława Dunajewskiego.
- Lompe, M. 2017. Poręba pisarska – trasa literacka szlakiem kolonii artystycznej ze Szklarskiej Poręby. – *Dolny Śląsk*, 20, 116–119.
- Magnuszewski, J. 1962. Roman Zmorski a Łużyce. – *Pamiętnik Słowiański*, 12, 31–76.
- Michno, A. 2017. Pusty znaczy pełny. Fantastyczny Dolny Śląsk, czyli (nie)rzeczywistość i literatura. – *Dolny Śląsk*, 20, 137–144.
- Mikołajczak, M., Rybicka E., (red.) 2012. *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Mikołajczak, M., Sawicka-Mierzyńska, K., Zawadzka, D., (red.) 2016. *Region a tożsamości transgraniczne. Literatura, miejsca, translokacje*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

- Mikos von Rohrscheidt, A. 2008. *Turystyka kulturowa. Fenomen, potencjał, perspektywy*. Gniezno: GSWHM Milenium.
- Mikos von Rohrscheidt, A. 2018. *Historia w turystyce kulturowej*. Warszawa: PWN.
- Nuryanti, W. 1996. Heritage and Postmodern Tourism. – *Annals of Tourism Research*, 2(23), 249–260.
- Peszko, A. 2017. W poszukiwaniu onirycznej aury. Nowa Ruda śladami powieści *Dom dzienny, dom nocny* Olgi Tokarczuk. – *Dolny Śląsk*, 20, 126–131.
- Renczyński, W. 2017. Sudety Macieja Bogusza Stęczyńskiego. – *Dolny Śląsk*, 20, 110–115.
- Sawicki, B. 2017. O zniknięciu i pojawieniu się – koncepcja (nie)trasy literackiej na podstawie książki Filipa Springera *Miedzianka. Historia Znikania*. – *Dolny Śląsk*, 20, 132–136.
- Smith, Y. 2012. Literary Tourism as a Developing Genre: South Africa's Potential (Magister Hereditatis Culturaeque Scientiae, University of Pretoria). – <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/29043/dissertation.pdf?sequence=1> (1.03.2018).
- Stasiak, A. 2009. Turystyka literacka i filmowa. – Buczkowska, K. (red.), Mikos von Rohrscheidt, A. (red.), *Współczesne formy turystyki kulturowej*. Poznań: AWF Poznań 2009, 223–265.
- Wawrzyniak, M. 2010. Czytanie miasta – idea produktu turystyki literackiej na przykładzie Łodzi. – *Turystyka Kulturowa*, 3, 16–29.
- Wieczorkiewicz, A. 2008. *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Zakrzewski, B., (red.) 1970. *Panorama kultury współczesnego Wrocławia*. Wrocław: Wydawnictwo ZN im. Ossolińskich.
- Zieliński, A., (red.) 1975. *Podróże Polaków na Łużyce w XIX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo ZN im. Ossolińskich.
- Zmyślony, P. 2001. Literatura jako podstawa tworzenia produktu turystycznego. – *Problemy Turystyki*, 1--2(XXIV), 21–32.

JUSTYNA MEŹRAK ORCID: 0000-0001-9861-4403
University of Wrocław

“We Make Our Own Familia” – The Transfer of Memory in Patricia Nell Warren’s *Billy’s Boy* (1997)

Abstract: This paper aims at analyzing Patricia Nell Warren’s 1997 coming-of-age novel *Billy’s Boy*. Using the concept of the family as a social framework for memory (Halbwachs), as well as highlighting the role of objects (Olsen, Pomian) and photographs (Hirsch) in the process of memorizing William’s late father, the author demonstrates the traumatic impact his death has on the protagonist’s biological *and* chosen family. The paper shows that in *Billy’s Boy*, the third volume in her *Harlan’s Story* trilogy, Warren presents the experience of marginalized youth in the 1990s and interweaves it with her own life experience. Having previously written about the difficulties of being pushed to society’s margins in the early 1970s, in this novel, Warren familiarizes the readers with the representation of the life of the LGBTQ+ community in the early 1990s. By doing so, she shows the social changes that have happened and points to the ongoing social inequalities and homophobia. Notably, while Warren writes about the individual experience of William, the novel can become the source of next-generation memory for contemporary young readers, familiarizing them with the history of American LGBTQ+ community.

Keywords: trauma, memory, coming-of-age, chosen family, queerness, LGBTQ+, American literature

Patricia Nell Warren captured headlines with her novel *The Front Runner* (1974) which quickly became the first bestselling work of contemporary gay fiction in the United States. The novel, written while Warren was ending an abusive marriage to a Ukrainian poet and coming out as a lesbian, has been translated into thirteen languages. Still, despite Warren’s fascinating literary links to her husband’s homeland, it has not become the subject of interest of Ukrainian translators¹. The story about Harlan Brown, a running coach, and

¹ Known to the Ukrainian readers as Patricia Kilina, Patricia Nell Warren was first introduced to Ukraine in the early 1950s, when she “had already felt the first mysterious heart-throb for this great Slavic country” (Warren 1997b: 30). While exploring the Ukrainian neighborhood in downtown Manhattan, thanks to her college friend, she quickly fell in love with the photographs of the distant land of Ukraine, so similar to her homeland Montana. Captivated by both its culture and its people, Warren recalls the moment she was introduced to Yuriy Tarnawsky by calling herself “a dyke in denial, looking for

his star athlete, Billy Sive, reveals the protagonist's past in the form of flashbacks and displays homophobia in sport in the 1970s. Having overcome many obstacles, Billy wins the gold medal in a race in Montreal. When he is within meters of winning another one, he gets shot dead by a radical homophobe. Unfortunately, such tragic narrative is not uncommon within LGBTQ+ literature. Known as the *Bury Your Gays* trope, Haley Hulan identifies it as "a literary trope which originated in the late 19th century, gained traction in the early 20th century, and which persists in modern media" (2017: 17). At the same time, Warren manages to leave *The Front Runner* with an open ending. Because Harlan and Billy considered parenthood before, after the latter's death, Harlan and Betsy, Billy's best friend, resort to in vitro fertilization to keep the memory of their loved one.

The novel's two sequels both focus on significant LGBTQ+ issues. *Harlan's Race*, published twenty years after *The Front Runner*, chronicles the onset of the AIDS epidemic, whereas *Billy's Boy* (1997), a coming-of-age story, reveals the personal struggles of William, Billy's teenage son growing up in the 1990s (Świetlicki, Mętrak 2019), and social challenges such as the 1992 Los Angeles riots. The reader is accompanied by a distinct impression that even though it was published more than twenty years ago, the book illustrates a very up-to-date issue. This paper aims at analyzing *Billy's Boy* in the perspective of memory studies. Using the concept of the family as a social framework for memory (Halbwachs), as well as highlighting the role of objects (Olsen, Pomian) and photographs (Hirsch) in the process of memorizing William's late father, I demonstrate the traumatic impact his death has on the protagonist's biological and chosen family. Moreover, I explore how in *Billy's Boy*, the third volume in Warren's *Harlan's Story* trilogy, she presents the experience of marginalized youth in the 1990s and interweaves it with her own life experience. Having

a man" (1997b: 32). Marrying Tarnawsky allowed her to immerse herself in the world of Ukrainian literature and interweave with the émigré society. Initially she learned the language to communicate with her husband's family and friends. However, as her fascination with Ukraine grew, Warren became fluent in Ukrainian and helped form the avant-garde The New York Group of Poets (Нью-Йоркська Група) (Świetlicki 2020a). Warren easily fit within the immigrant community with her "half-native rage" (1997b: 34) about repressions against Native Americans. During her marriage to Tarnawsky, which lasted for sixteen years, she dreamed of openly writing about her desires and gradually began to challenge her queerness. Her first book of Ukrainian poetry (*Трагедія джмелів*) came out in 1959 and explored her search for truth: "I want to live without reds and without blacks, night without shadows, motion without wind," she states in one of her early poems (1997b: 33). Although writing in Ukrainian became Warren's escape, she eventually found the answers to her internal dilemma in anglophone fiction. In her English poetic drama, *The Horsemen*, an androgynous protagonist Kah-Lee faces an internal conflict regarding both their gender identity and queerness, and eventually dies by suicide (1997b: 35). Unable to fit within the heteronormative society, Kah-Lee (similar to her penname *Kilina*) is arguably Warren's reflection of self, as well as her first queer character who aroused suspicion from her homophobic husband (Świetlicki 2020a).

previously written about the difficulties of being pushed to society's margins in the early 1970s, in this novel, Warren familiarizes the readers with the representation of the life of the LGBTQ+ community in the early 1990s. By doing so, she shows the social changes that have occurred in the USA and points to the ongoing social inequalities and homophobia.

Marianne Hirsch's seminal concept of postmemory revolves around the acquired knowledge having a chance of becoming a myth (thus, cultural memory). Hirsch justifies using the prefix *post-* as it does not indicate the aftermath of a particular era but the consequences of the trauma's constant return. She argues that trauma is part of the identity of the descendants of both the victims and the oppressors and associates postmemory with the process of growing up with the idea of horrendous memories instead of the returning past (2008: 103–128). While Hirsch focuses on the family memory of the Holocaust, her concept can be used to describe other historical traumas. Building on Hirsch's theory, other scholars have proposed the use of terms like prosthetic memory (Landsberg) in the analysis of popular culture, and second-generation memory (Ulanowicz) in the examination of children's literature. Adapting the latter notion, Mateusz Świetlicki notes that next-generation memory "better reflects the potential of the transfer of memory, both described in children's books [...] and the one that can potentially occur between young readers and mnemonic narratives" (Świetlicki 2020b: 86). Analyzing Warren's *Billy's Boy*, I explore the novel's mnemonic potential. While Warren writes about the individual experience of William, I believe the novel can become the source of next-generation memory for contemporary young readers, familiarizing them with the history of the American LGBTQ+ community.

LOOKING FOR THE FATHER

Billy's Boy is a first-person story about John William, a teenager raised by his single mother Betsy. Throughout the novel, the boy tries to get to know more about his mysterious late father, whom he was named after, and simultaneously find his own identity. William knows no details about his father except for his name and the cause of death, which was an accident with a gun. He is not aware that the man was a famous gay athlete brutally murdered in Montreal by a homophobe. Aunt Marian lets William know that his father was a good man, but losing him was so devastating that it has become the source of trauma for his entire family. Remarkably, it is also the cause of William's melancholia. While the boy knows almost nothing about Billy, finding out more about him becomes his goal. He becomes interested in astronomy, which is his greatest passion, only because his mother suggests that stars could be the spirits of dead people.

It is said that some children mature faster due to trauma often synonymous with irrevocable loss (Tribunella 2010: xi), as it has distressing effects

on an individual's psyche. Hence, it is no doubt that the loss of his father is the main factor of William's early maturation. After all, as Dominick LaCapra notes, similarly to memory, trauma can be transmitted to next generations as "post-trauma" inducing post-traumatic symptoms (cf. 2011: 50–95). William seems not only traumatized by the absence of his father but also the post-traumatic reaction of his mother. Working through trauma depends on parents' support, and its absence has damaging effects on a young person's mental state (van der Kolk 2005: 374–375). William holds onto the imagination of his father and is unaware of how remembering and forgetting Billy directs his family's life. What is more, the boy is conflicted about whether he should stay alive or commit suicide to join his father in the afterlife. The topic of suicidal ideation is not unknown to Warren herself, who attempted to end her life twice (1997b: 34).

While William knows little about his father, the photos of Billy allow the boy to create a vivid vision of the father in his imagination. He keeps one picture framed on his dresser, accompanied by a candle as a form of prayer. This form of attachment to objects, which plays a significant role in the novel, brings to mind the theory introduced by Bjørnar Olsen, who studies the purpose of objects in our lives. Olsen argues that we cannot treat objects as a trace of an absent presence, as they are involved in creating or differentiating between eras and shape our history. Oddly enough, often we are not aware of objects' function as many of them become so valuable unintentionally (2018: 85–96). Hirsch also examines the importance of photographs which act as a sign of life and are directly connected to the process of postmemory. She notes that although photographs become cultural texts, their role is to restore the past while emphasizing its unchanging and irreversible dimension (2010: 251). Therefore, the things William is surrounded by let the past live on. The importance of photographs and objects is shown following the protagonist's move to Costa Mesa, where William and his mother meet the next-door conservative couple and their son Shawn. The boys easily bond, and William even shows his new friend a secret box with the photographs of his father. By showing his neighbor these objects, William shares the memory of his late father with Shawn. Warren also uses dreams to balance between the protagonist's traumatic life and escapist fantasies, as William opens up about his recent dream, in which Billy clearly stated he was alive and ready to meet him. Orik, as Shawn is called by the protagonist, witnesses William's trauma. Bearing witness, as Roni Natov argues, lessens the hold of trauma on the victim (2018: 58). The boys take secret names and start the mission to find Billy. Interestingly, their close friendship turns into the exploration of their own sexuality. The mutual fascination with each other's bodies during sleepovers becomes a thrilling secret game that they manage to associate with space, they even call themselves "space brothers" (Warren 1997a: 26). After being bullied by Shawn's abusive and suspicious father, William, alone and joyless, once again considers suicide

through drowning himself in the lake: “[m]aybe there was no other way to get to my Dad except die myself... I mean, really die” (1997a: 45). William and Shawn are eventually separated because of the latter’s homophobic parents. This loss further traumatizes the protagonist.

At the end of the novel, William receives a box filled with souvenirs and photographs of Billy, which have a deep meaning to the whole family. This scene recalls Maurice Halbwachs’ theory of the social frameworks of memory introduced in his seminal *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925; published in English as *On Collective Memory*, 1992). Halbwachs, mostly known for introducing the concept of collective memory, distinguishes between two types of memory frameworks: dreams and waking lives. The former type is dependent on experiences, whereas the latter is dependent on many factors, such as time or the order of particular events. Halbwachs considers how forgetting modifies memories according to experiences and how the past is not produced by individual memories but rather by the surroundings. That is why people tend to lose sight of certain events over the years, events that they cannot identify with or do not know of the historical background (2018: 269–275). Halbwachs further argues that while every family has its own history, every member of the family has their vision of that same history (cf. 2018: 272). He sees life and reality as an opposite to oneiric encounters and points out that the quality of memories is more valuable when it meets different frameworks and perspectives. Communities can only exist as one when the members’ views are similar, which is why by developing new family ties, William’s approach to Billy’s death symbolically changes.

LOOKING FOR THE TRUTH

William finds out the truth about his father accidentally, while wandering around his aunt’s tape library. His attention is brought to one called *Billy Sive*. The tape plays a significant role of a *semiophore*. Krzysztof Pomian introduces this term as a visible object endowed with meaning (2018: 116). Pomian explores the history of culture and two ways of perceiving literature. Literary works, as he notes, are invisible. He considers books a medium, something that anyone can see, but not anyone can recognize what they hold, as it requires awareness of the text’s value. Therefore, the book becomes a *semiophore*, a visible object endowed with its meaning. This term can be attached to any cultural text, as they all create our culture (2006: 116). The newly found tape is a record of a talk show with six special guests, the upcoming Olympic Games athletes. The boy quickly realizes that one of the guests is no other than his biological dad. His gay dad, whom everyone seemed to adore, William “Billy” Sive, is there with his coach and boyfriend Harlan Brown, as well as their best friend Vince and his dad John. To the boy’s surprise, the men are gay. Having

been only exposed to the type of masculinity presented by men like Shawn's father, William cannot accept his own father's homosexuality. Frustrated, the boy ends up throwing his telescope off the balcony, which is a symbolical decision to finish the search for him. On the day of his fourteenth birthday, instead of being happy, William is hopeless as "[e]verybody tried to make it terrific, but it was the unhappiest birthday of my life" (Warren 1997a: 213). Despite being surrounded by family and new friends, the protagonist is lonely and does not feel Billy's symbolical presence.

When William ultimately meets Harlan, his late father's partner, the boy refuses to interact with him. The only thing the teenage protagonist can think of is that Harlan, a strong, athletic man, and his late father had sex. Unable to accept the fact that his father was gay, William uses homophobic slurs and is repulsed by the behavior of Harlan's co-workers who, as he believes, are "acting like girls" (Warren 1997a: 118). It is worth mentioning that, as Raewyn Connell argues in her seminal *Masculinities*, homophobia, often displayed by equating gayness with femininity, is frequently used by men who want to achieve hegemonic masculinity (Connell 1995: 78). Although William is still a child, he mimics the only male figure he is familiar with, and that is Shawn's violent father.

LOOKING FOR BIOLOGICAL FAMILY AND FINDING CHOSEN FAMILY

William gets closer to Billy when he befriends Harlan's biological son, Michael, who studies blood and diseases. The protagonist, who is a science geek, states that he would like to see Billy's chromosomes. Harlan confesses that Billy's semen is frozen in a Californian cryobank (Warren 1997a: 241), as the boy was conceived by artificial insemination. It is only when they go there together, William gets to see a material part of his dad: "[s]ome people go crazy about getting to hold a glass that Madonna drank out of. I went crazy holding that tube with my Dad's sperm in it. My hands were shaking" (1997a: 244). This moment is very moving for William, as he has always dreamed of seeing a living part of his father. He realizes that Billy's DNA is where all of the traits he hates about himself come from. When he later sees Michael joking with Harlan, he gets melancholic: "I felt sad, and put my eye back to the microscope, staring at those sperm on their 2-inch voyage to nowhere. It was exciting to see them, but not exactly as fun as the living Dad that I wanted to bring back from the stars" (1997a: 248). Still, witnessing his dad's DNA is one of the best days of the protagonist's life: "[a]mazing how much stuff was still left from my Dad's life. Today was the day I'd felt closest to him," he says (1997a: 249).

William's joy is not long lasting. A few days later Harlan shares the news that Billy is not the boy's biological father as the *in vitro* clinic used another donor's

semen (1997a: 251). The boy is devastated, as it is not only a complete shock for him but yet another proof that his whole life has been built on lies. William's shock deepens when Harlan informs him that most likely he is his father: "[t]he only O carrier in the picture is... me," he says (1997a: 253). Saying so, Harlan is overflowed with guilt, as Billy "wanted a kid on his own" (1997a: 253). Nevertheless, he reassures William that the DNA does not change the fact that he will always be Billy's kid. Still, William once again becomes melancholic, feeling that "everything got sucked into this black hole, and came out different on the other side" (1997a: 254).

Because of the lies he has been told, William finds it difficult to understand the dynamics within his newly met family. Shared history of similar experiences, that he is not familiar with, allowed them to create a sense of belonging. In fact, chosen families were a common practice within the LGBTQ+ community and gained attention with the premiere of the 1990 documentary about the ball culture of New York, *Paris Is Burning* (directed by Jennie Livingston). Rejected by their biological parents, marginalized individuals were often forced to form family bonds with other outcasts. What is worth mentioning while analyzing Warren's trilogy is the history of the terminology of queer families. *The Front Runner* covers events taking place in the 1970s, when the activists of the modern LGBTQ+ movement would rather consider themselves "sisters" and "brothers" than "families," as the term was widely associated with heteronormative values (Donovan et al. 2001: 16). Since then, the rhetoric had changed by the 1990s, when both activists and theorists came to the conclusion that there are types of families "differentiated by class, ethnicity, geography and simply lifestyle choices, but in the main, fulfilling the basic purposes of family" (Donovan et al. 2001: 17). This distinction is also visible in Warren's sequels written two decades later, as the relations between the characters are no longer referred to as "friendships."

Chino, Billy's bodyguard, once explains to William that they were alone until they found their own community: "[s]o we've all kind of adopted each other... we make our own *familia*" (Warren 1997a: 100). Having been forced to grow up alone and traumatized by the absence of his father, William struggles to connect with his *familia*. The atmosphere in the house gets tense as William decides that he does not have a family anymore (1997a: 269). His mother finally comes to the realization that the suffering he has been put through was the entire family's fault, as they never let the dead leave them:

All these dead people hanging around us... they're not haunting us. We asked them to be here. We won't let life happen. Chino... 20 years of marriage to some bones in the jungle. Marian here, handcuffed to Joe's coffin. Me with my hammerlock on Marla's ghost. And Harlan, after 15 years, you *still* don't let Billy go. [...] You've tried, I know... but you're still wearing Billy around your neck like a goddam gold medal. (1997a: 271)

The adults come up with the idea of going to Chino's secret place, The Launch Pad of the Spirits, which recalls Pierre Nora's *lieux de mémoire*, a place of remembrance where "memory crystallizes and secretes itself" (Nora 2001: 37). Chino often visits it to think about his dead boyfriend, who, similarly to Billy, was murdered by homophobes. He believes that a shared prayer will allow everyone to finally move on from the past. In fact, the trip turns out to be life-changing: "[w]e don't need to call our spirits in. They're here... they've been here for years, even though we haven't seen them. We just want to handle things with them" (Warren 1997a: 285). William, however, does not want to participate. He feels as if him thinking about his father for all those years was just a waste of time, since he is not his biological father: "[t]wo years of remembering Billy and trying to reach him didn't matter now, and he was the only spirit I had" (1997a: 285). Marianne Hirsch mentions three significant elements of the intergenerational structure of postmemory: memory, family, and photography (2008: 103–128). It is no wonder why William, who has no individual memories of his late father and was separated from his family, is not eager to take part in the ritual. He listens carefully to their stories and watches them burn their photographs one by one. The emotional attachment to the objects allowed them to imitate the dead's presence among the living. William pays special attention to Chino's speech to his late boyfriend: "[a]fter I lost you, I let your memory become something that almost killed me" (Warren 1997a: 287).

The boy decides to move away from the group until both a literal and metaphorical wave hits him. A dark silhouette comes into his view and he recognizes Billy immediately. William is embarrassed about the things he had said before, but he can feel the love in his eyes. The hologram of his father talks to him about an upcoming decision, as he can either leave with him or decide to stay. He chooses to stay alive and wakes up at the beach. William and Harlan finally manage to build a father-son relationship as he seems to understand William: "you don't have to kill yourself to get to your dad" (1997a: 299). The boy experiences a strange feeling, genuine happiness which feels fragile, he is scared of losing it.

CONCLUSIONS

Writing about children's literature, Eric Tribunella notes that "American culture, relies on the contrived traumatization of children – both protagonists and readers – as a way of representing and promoting the process of becoming a mature adult" (2010: xi). While Warren's *Billy's Boy* is a coming-of-age YA novel, it is also an example of a narrative in which dealing with trauma and loss is crucial in the protagonist's maturation. Warren uses the memories of her generation and constantly brings up the issues of the HIV/AIDS epidemic. As Monica B. Pearl notes, although the experience was not exclusively

queer, even an association with AIDS could make one seem queer enough to be discriminated against (2015: 59). Therefore, initially, the HIV-related stigma stops William from respecting the affected people. The boy's worldview gets crushed multiple times though, for instance when he gets to know that his friend Ana's heterosexual stepdad is HIV positive and a different member of her family died of AIDS. In fact, the novel's plot intertwines with historical events. During one of their rides, William hears Chino's story about the Vietnam War. They visit a cemetery together, where Chino puts roses on his mother's and boyfriend's headstones. William wonders if Chino ever talks to his boyfriend, but he "never had the guts": "[b]ecause I know he'd tell me to let go, and I never wanted to let go" (Warren 1997a: 140). His pain after losing him is so strong that he is unable to face reality without him.

Notably, *Billy's Boy* contains references to the method of conversion therapy, as Orík becomes a victim of his parents' beliefs in a private clinic in northern California, which would masculinize him back. Studied by Kenji Yoshino, the cruel practice can be divided into three periods: the Freudian period (1870–1938), the age of conversion therapy including the Holocaust practice (1938–1969) and the post-Stonewall period (2002: 789–790). Importantly, as Anastasia Ulanowicz notes, the relationship between a young reader and a book is never one-sided (Ulanowicz 2013: 4). Hence, semiophores like *Billy's Boy* have the potential to enable the growth of self-awareness and can allow contemporary readers, especially representatives of the LGBTQ+ community unfamiliar with their history, to identify with the protagonists and become the receivers of memory.

LGBTQ+ individuals experience various forms of difficulties, but, as studied in this paper, the most challenging one is preserving their memory, especially when there is little to no memory. After all, collective memory can only exist due to reference points and the recreation of events within social frameworks (Halbwachs 2018: 271). Often left alone, LGBTQ+ people are not able to feel the sense of community and face discrimination on their own. Warren manages to uncover the struggles of growing up through the eyes of a lost teenager and includes various problematic issues connected to the queer discourse. Despite coming out in her late thirties, Warren was aware that "every writer's work is a layered archeological site of personal anguish and growth" (1997b: 30) and hers was no different. Starting with the exploration of William's sexuality and finding his own self in the world of adults, through the presentation of a queer family's dynamics, and finally, by introducing historical events, Warren sheds light upon the different levels of memory and mechanisms of preserving it among the marginalized community. The conscious mention of historical events shows that even communities marked with trauma can try to overcome the pain and, honoring the dead, let the memories of them live.

WORKS CITED

- Connell, R. 1995. *Masculinities*. University of California Press.
- Donovan, C., et al. 2001. *Same Sex Intimacies: Families of Choice and Other Life Experiments*. Routledge.
- Edwards-Stout, K. 2013. Legendary Author Patricia Nell Warren: Ever the Front Runner. – http://huffingtonpost.com/kergan-edwardsstout/patricia-nell-warren_b_2452879.html. (17.05.19).
- Halbwachs, M. 2018. Społeczne ramy pamięci. – P. Majewski, M. Napiórkowski, eds., *Antropologia pamięci: zagadnienia i wybór tekstów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 269–275.
- Hirsch, M. 2008. The Generation of Postmemory. – *Poetics Today*, 29, 103–128.
- Hirsch, M. 2010. *Żaloba i postpamięć*. – E. Domańska, ed., *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Wydawnictwo Poznańskie, 247–280.
- Hulan, H. 2017. Bury Your Gays: History, Usage, and Context. – *McNari Scholars Journal*, 17–27.
- LaCapra, D. 2001. *Writing History, Writing Trauma*. John Hopkins University Press.
- Livingston, J. 1990. *Paris Is Burning*. Off White Productions.
- Natov, R. 2018. *The Courage to Imagine. The Child Hero in Children's Literature*. London-New York: Bloomsbury Academic.
- Nora, P. 2001. Czas pamięci. – *Res Publica Nowa*, 7, 37–43.
- Olsen, B. 2018. Jak rzeczy pamiętają. – P. Majewski, M. Napiórkowski, eds., *Antropologia pamięci: zagadnienia i wybór tekstów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 85–96.
- Pearl, M. B. 2015. *AIDS Literature and Gay Identity*. Routledge.
- Pomian, K. 2006. *Historia. Nauka wobec pamięci*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Świetlicki, M. 2020a. *The Front Runner* Patricii Nell Warren. *Coming out*, czyli zwycięstwo i koniec tragedii. – *Interalia*, 15, 51–63.
- Świetlicki, M. 2020b. 'You will bear witness for us': Suppressed Memory and Counterhistory in Marsha Forchuk Skrypuch's *Hope's War* (2001). – *Anglica Wratislaviensia*, 58, 83–95.
- Świetlicki, M., Mętrak, J., 2019. Growing Up and Memory of the Margins in Patricia Nell Warren's (Patricia Kilina's) *Billy's Boy*. – *TEKA*, 14, 169–184.
- Tribunella, E. L. 2010. *Melancholia and Maturation: The Use of Trauma in American Children's Literature*. University of Tennessee Press.
- Ulanowicz, A. 2013. *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images*. Routledge.
- van der Kolk, B. A. 2005. Child Abuse & Victimization. – *Psychiatric Annals*, 374–378.
- Warren, P. N. 1997a. *Billy's Boy*. Wildcat Press.
- Warren, P. N. 1997b. Tragedy of Bees — My Years as a Poet in Exile. – R. Schneider, ed., *The Best of the Harvard Gay & Lesbian Review*. Temple University Press, 30–40.
- Yoshino, K. 2002. Covering. – *Yale Law Journal*, 111, 769–939.

Studia / Studies

Praktyki pamięci – recepcja dzieci
Memory Practices – Children's Reception

CAROLINE R. WITTIG ORCID: 0000-0001-7538-0712
University of Wuppertal

“We Go on Adventures...” – How Children Deal with Golem Representations in Literature and Popular Culture

Abstract: The Golem is not only a central figure in Jewish mysticism and literature. He is also present in various media and popular culture for children and young adults. There are Golem toys, Golem characters in video games, movies, comics, and books. This frequency demonstrates the Golem’s contemporary significance and the importance of remembering old legends. The Golem has become part of our reality, represented by robots, artificial intelligence, and genetic manipulations. It is therefore important to find out what ideas children have about the Golem. The author of this article gives a historical overview of Golem stories and introduces Golem representations in contemporary children’s literature and media culture. Then she focuses on the analysis of Anke Kuhl’s comic *Lehmriese lebt!* (*Clay Giant’s Alive!*, 2015) – a humorous Golem story for children full of inter pictorial and intertextual references to other Golem tales – and shows what ideas children have developed about the Golem after reading the book. Concentrating on the analysis of illustrated texts, the author points out the children’s perspectives on the Golem as well as intertextual and inter pictorial traces of other stories.

Keywords: Golem motif, Jewish legends, literature for children and youth, popular culture, Golem reception, intertextuality, inter pictorial references

INTRODUCTION: IDEAS ABOUT THE GOLEM

What or who is the Golem? By answering this question, you may refer to the most famous Golem tales and mention key words such as Jewish legend, the town of Prague with the Old New Synagogue and think of Rabbi Liwa as the Golem’s master. Furthermore, you may characterize the Golem as an artificial human made of clay and describe him as dumb, strong, protective and obedient – until the Rabbi loses control and the Golem becomes a threat to everyone. Nevertheless, the Golem motif is not as clear and one-sided as it seems to be at first glance. There are several milestones in Golem stories, coming up from time

to time, shaping ideas, attitudes and common knowledge about his character¹. To this day, the legend of the Golem has not stood still. It is still developing, adding new perspectives. Therefore, the question for children's literature research is which Golem images can currently be found and which ideas about the Golem are developed by children. To find answers to this question, elementary school children read the comic *Lehmriese lebt!* (*Clay Giant's Alive!*, 2015) and expressed their ideas about the Golem in pictures and texts. This article deals with the Golem image in *Lehmriese lebt!* in the context of Golem narratives then and now. It looks at the Golem reception by presenting the children's ideas about the Golem and by classifying the ideas in the sea of stories about Golem materials. The aim is to explain the roles of Golem figures in current children's literature and media culture as well as the ideas generated in the reception.

MILESTONES IN GOLEM LITERATURE – FAMOUS GOLEM IMAGES AND THEIR DEVELOPMENT

The first Golem narrations originated in Jewish mysticism in the 12th century.² They treated the Golem as a religious item only, focusing on conditions and ways of a Golem's creation. The ability to create artificial life is solely reserved for pious humans, who resemble God himself in their piety (cf. Schäfer 2016: 5). The creative process is much more important than the purpose the Golem could serve (cf. Bilsky 2016: 41).³ In early modern Period, Christian scholars adapted the Golem topic. Johann C. Wagenseil includes the first secular Golem narration in a Latin letter at the end of his work *Sota. Hoc est: Liber Nischinicus de uxore adulteri suspecta* (1674). In difference to previous Golem tales, Wagenseil's Golem story warns about human hubris.⁴ The next milestone for Golem literature is Joseph Seligman Kohn's novel *Der jüdische Gil Blas* (*Jewish Gil Blas*, 1834). He changes the geographic location from Chelm (Poland) to Prague (Czech Republic). Moreover, the Golem's master is not Rabbi Elja-

¹ As most legends depict the Golem as male being, I use the male pronoun for the Golem.

² The presentation is based largely on studies by Sigrid Mayer (1975) and by Gabriele von Glasenapp (2016).

³ Beside others, one pervasive way of creating a Golem is to write and remove letters on his forehead: by writing the Hebrew word *emeth* [truth], the Golem comes to life; by removing *e*, he dies – the Hebrew word *meth* means death.

⁴ He sets the plot into the town of Chelm in Poland, where Rabbi Elijah (a historical verified person) creates a Golem. The Golem does not stop to grow until he becomes so powerful, that the Rabbi can't destroy him anymore. By tricking him, he finally manages to do it and the Golem falls into pieces. However, the Rabbi is buried by the Golem's clay body and dies. In 1689, Jakob Schudt translates Wagenseil's Golem story from Latin into German language (cf. Mayer 1975: 28). Influenced by Wagenseil's and Schudt's Golem representations, German Romantics characterize the Golem as a risk for human beings (cf. von Glasenapp 2016: 90).

hu, but Rabbi Liwa.⁵ Kohn was also the first one to involve the Golem's rebellion against his master, including not only a conflict between creature and creator, but also the Golem's desire to destroy life and objects on purpose (cf. Mayer 1975: 35).⁶ The rebellion makes the Golem appear more human-like and leads to his destruction on the attic of the Old New Synagogue (cf. Mayer 1975: 37).⁷ Berthold Auerbach's famous and influential fictional biography *Spinoza. Ein Denkerleben* (*Spinoza. A Philosopher's Life*, 1837) portrays the Golem similar to Kohn, but also explains why the Rabbi creates the Golem: He uses him as an ordinary servant for housekeeping. Therefore, he changes the Golem motif from human hubris to the comfort of the Golem's help for everyday life (cf. Glasenapp 2016: 93).⁸ In the 20th century, there comes up a new interpretation. Chajim Bloch edited and published *Der Prager Golem. Von seiner 'Geburt' bis zu seinem 'Tod'* (*Prague Golem. From his 'birth' to his 'death'*, 1919⁹), which influenced Golem tales of these days exceedingly and which still has effects on contemporary Golem literature. Rabbi Liwa creates the Golem as a divine order to protect Jewish people from discrimination and defamation. Because the Golem is designed for this task, the abuse of his power leads to the Golem's disobedience and releases his destructive energy (cf. Mayer 1975: 40). Bloch also describes precisely, how the Rabbi creates the Golem. In the middle of the night, Rabbi Liwa (who represents the element of air) and two other men (who represent the elements of fire and of water) go to the bank of the river Vltava. There they sing psalms and build a giant, human-like body out of clay (cf. Mayer 1975: 39 f.).

Golem motifs began as religious topics in Jewish mysticism and changed in early modern period to the topics of human hubris in Christian versions. Since the 19th century, the town of Prague became a popular setting for Golem tales and Rabbi Liwa the Golem's master. These stories often involved the Golem's rebellion against his creator. The reasons for creating a Golem varied from piety demonstration to the convenience of a domestic servant. In the 20th century the creation of a Golem became a divine order for protecting Jewish people.

⁵ There are different speculations about what might have caused the change. The most influential one deals with Rabbi Liwa's unusual old age (probably 97 years), his impressive knowledge about the Kabbalah and a historically verified audience with Emperor Rudolf II in 1592 (cf. Mayer 1975: 31 f.)

⁶ The reason for the Golem's rage stems from the problem, that the Rabbi forgets "to switch it off" (from *emeth* [truth] to *meth* [death]) on Sabbath.

⁷ As the conflict between creature and creator makes the Golem appear more human-like, his lifeless body has to be kept at a certain place (Mayer 1975: 37). To this day, rumours declare that the Golem's body still lies on the attic of the Old New Synagogue.

⁸ Since Kohn's and Auerbach's Golem versions, there appeared several publications referring to their Golem representations (about 1840). As a result, Prague's Golem legend about Rabbi Liwa became a central part in Bohemian and Jewish legends (cf. Glasenapp 2016: 94).

⁹ At first, the story was published anonymously in 1909 and pretended to be a book of folk tales. But it actually continues Prague's Golem Legend. Bloch edited and published it in 1919 under the title *Der Prager Golem von seiner 'Geburt' bis zu seinem 'Tod'*.

According to Glasenapp (2016) this interpretation is the most common one in literature for children and youth.

GOLEM IMAGES IN CONTEMPORARY LITERATURE AND POPULAR CULTURE FOR CHILDREN & YOUTH

From the historic roots of Golem stories have developed different Golem images in contemporary children's literature and culture. Some examples of these images will be presented here. Jonathan Stroud's *The Golem's Eye* (2004) is a typical example of a Golem fantasy-novel¹⁰, which contains hardly any references to Jewish culture and mysticism. In this sense, we do not encounter the Golem as a protector, but as a dangerous weapon that magicians use to fight. The story ends with the Golem's destruction. Nevertheless, the Golem cannot be held responsible for his actions and is therefore neither 'good', nor 'bad'. Karl Olsberg's children's book *Das Dorf. Der Golem (The Village. The Golem, 2015)* shows a similar perspective on the Golem characterizing him as a robot for fighting. The book originates in the *Minecraft* universe. It aims at a younger readership than *The Golem's Eye* (2004). In both *Minecraft* books and video games there are two Golem-types: Snow Golem and Iron Golem¹¹. The Golem – usually dumb, strong and obedient to his creators – is used to fight monsters and thus appears as a protector of the main characters. Yet in the book, he receives the capacity to talk due to a mistake made during his creation. It becomes obvious that the Golem is a good-natured, but not intelligent character. The main characters name it Asimov – probably it is a reference to Isaac Asimov, the famous author of science fiction stories. In contrast to the above mentioned characterization of the Golem as a weapon or a robot, Mirjam Pressler creates a different image of the Golem in the novel *Golem, stiller Bruder (Golem, Silent Brother, 2007)*. The plot is set in Prague in the time of Emperor Rudolf II (about 1600) and includes clear references to Jewish culture and mysticism. Similar to Bloch's version, Rabbi Liwa creates the Golem to protect Prague's Jews. Pressler points out the good as well as the evil traits of the Golem. At first, he appears as a saviour, but over time he begins to rebel. He kills innocent people until a teenage boy destroys him and sacrifices himself by doing it. Hence, Pressler gives an ambivalent image of the Golem. This ambivalence is also part of the latest Golem narration for children, a French graphic novel *L'ombre du Golem (The Golem's Shadow, 2017)* written by Éliette Abécassis and illustrated by Benjamin Lacombe. It includes references to Bloch's Golem narration as well and resembles, at first sight, Pressler's novel *Golem stiller Bruder* (2007): Rabbi Liwa creates a Golem to pro-

¹⁰ Fantasy novels about the Golem begin to spread in the 1990s mainly in English-speaking countries (cf. von Glasenapp 2016: 103).

¹¹ The Snow Golem is less powerful and made of two snow squares and a pumpkin for its head. The Iron Golem is stronger and made of two iron squares instead of snow.

tect Jews in Prague, but it comes to his rebellion and destruction. Nevertheless, there are significant differences in the Golem's characterization and the reason for his rebellion. At first, he appears to be a dumb machine without consciousness. However, one day, the Rabbi tries to make the Golem more intelligent, which gives him the ability to decide for himself and leads to his rebellion. The escalation warns about human arrogance in terms of innovations. While *Golem stiller Bruder* (2007) stays in the historic time and in the Jewish context, this is the first book for children explicitly transgressing into our everyday life affected by digital technologies. The author writes:

I know it, I feel it. The Golem is with us, everywhere, where machines have names. Everywhere, where machines influence our life and get power over us. (Abécassis/ Lacombe 2017: 163) [English Translation: CRW]

Overall, contemporary children's books portray the Golem from different perspectives: once a dangerous weapon or a fighting machine, once a protector of Jewish people, once a warning about human hubris. In this way, all those stories pick up elements of traditional Golem narrations. They rarely refer to our everyday life, but stay rather in a fantastic or historic context. The only exception is *L'ombre du Golem* (2017). The author of which is comparing the Golem character with artificial intelligence. In this sense, the Golem serves as a metaphor for innovations, which, as soon as released from his creator, becomes an erratic threat (cf. Lüdicke 2016: 12). The term "new technologies" means both, digital life (machines, robotics and computers) and real life (cloning, artificial and manipulated life)¹². Insofar as almost every Golem tale gives an ambiguous image of him, the modern Golem stands for the ambivalence between hope, scepticism and danger.¹³ Another contemporary children's book about the Golem is *Lehmriese lebt!*. In contrast to the stories presented, this comic book conveys a much more positive Golem image. *Lehmriese lebt!* will be used to take a closer look at the intertextual and inter pictorial references linking contemporary and historical Golem stories.

GOLEM IMAGE IN *LEHMRIESE LEBT!*

Lehmriese lebt! is a humorous Golem comic, which incorporates many references to traditional Golem stories. However, it is not a powerful Rabbi who creates a Golem, but two ordinary children. While playing, they build a clay giant that comes to life overnight. Similar to many other Golem tales, the Golem's

¹² The first "real" Golem is the cloned sheep Dolly, born on 5th July 1996. The decoding of the human Genom ACGT in July 2000 requires a further debate about artificial and manipulated life (cf. Lüdicke 2016: 13).

¹³ This obscurity makes the Golem interesting not only for literature, but also for popular culture in analogue (e.g. the fantasy role-play *Dungeons & Dragons*) and digital games (e.g. *Minecraft*, *Clash of Clans*) (cf. Lüdicke 2016: 13).

creation takes place on the bank of Vlatava. This magical scene involves the elements of earth (the Golem's clay body), of air (the wind in the trees), of fire (a lightning strike) and finally of water (a raindrop falling onto the Golem's forehead).¹⁴ Once he is alive, the Golem comes to the town near the river. The image of the town displays remarkable similarities to Josefov (Jewish Quarter in Prague). Wherever he goes, people use the Golem for fulfilling profane tasks: uprooting plants in the forest, washing hair in the hairdresser's shop, working in a supermarket. It comes to the Golem's rebellion, which leads to his deadly threat.¹⁵ However, his young creators rescue him in the very last second by finding the most suitable occupation for him: He should play with them. Therefore, the children create the Golem not only by playing, but also for playing. The happy end underlines the power of children's purposeless play and appears as a plea against narrow-minded utility.

Lehmriese lebt! includes not only intertextual, but also inter pictorial references. A historic photograph of Josefov looks a lot like the town in the book. Furthermore, the town hall resembles Old New Synagogue – the place where the final scene with the Golem's deadly threat takes place. This scene, showing the Golem sitting on the roof of the town hall (figure 1), is also reminiscent of King Kong standing at the top of Empire State Building (figure 2) (cf. Cooper et al. 2005).



Figure 1 (on the right) – Golem sitting on the roof of the town hall

Figure 2 (on the left) – King Kong standing on the Empire State Building (film still)

King Kong (premiere 1933) is not the only movie Kuhl (2015) refers to in her pictures. For her Golem illustration, she draws inspiration from Paul Wegener's Golem character in the expressionistic silent movie *Der Golem. Wie er in die Welt kam* (*The Golem: How He Came into the World*, premiere 1920). In both, the silent movie and the comic book, the children appear as saviours (figure 3 and 4).¹⁶

¹⁴ Like Bloch (1919), Pressler (2007) and Abécassis/Labombe (2017), Kuhl (2015) associates the Golem's "birth" with Jewish Mysticism.

¹⁵ Like in Bloch's Golem story (1919), the Golem is intended for performing a higher task, not for fulfilling everyday duties. Using him for profane work makes the Golem behave unskillfully, inaptly and finally rebelliously.

¹⁶ In *Der Golem, wie er in die Welt kam* a little girl stops the Golem's erratic rebellion. The Golem takes her into his arms. Then she moves a sign on his chest, which leads to the Golem's destruction.

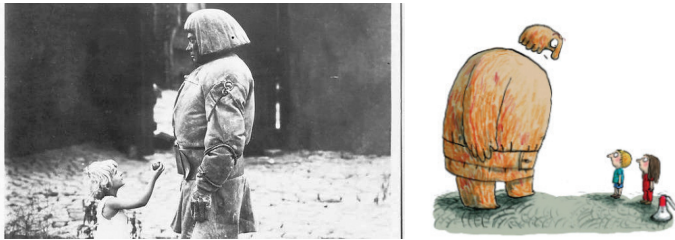


Figure 3 (on the left) – The Golem and the girl in *Der Golem, wie er in die Welt kam* (film still)
Figure 4 (on the right) – The Golem and the children in *Lehmriese lebt!*

WHAT WOULD IT BE LIKE TO HAVE A GOLEM? –
CHILDREN’S PERSPECTIVES ON THE GOLEM

After the article has presented various Golem images in literature and media culture, the question of their reception comes to the fore. What ideas do children develop about the golem? As part of a project week, children from a mixed-age school class (age 6–10) read the Golem comic *Lehmriese lebt!* After discussing their knowledge and attitudes towards the Golem¹⁷, they deal with the Golem character in various tasks: Writing texts, drawing pictures, making sounds and movements. In the following, I concentrate on the analysis of illustrated texts written by the children describing their ideas about having a Golem. The analysis of the children’s texts and pictures focuses on intertextual and inter pictorial traces and patterns (Dehn 2005).

The children’s task is: “What would it be like to have a Golem? Write a small text answering this question. Afterwards, you can illustrate your text with a picture.”

Mustafa, 6 years old – Golem as a machine/robot

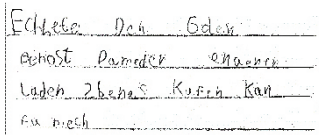


Figure 5 – Mustafa’s text

I would use the Golem
so that he would buy
spinners [toys] in a shop
for me. (translation of Mustafa’s text)

¹⁷ The discussion is like an incubation phase in the medium of orality, which stimulates children’s imaginations (Wardetzky 2010: 46).

Mustafa utilises his Golem for fulfilling his desire (to have many toys). The verb “use” expresses his idea of a Golem as a machine or a robot. However, he does not abuse the Golem’s power, because he still buys the toys instead of stealing them from the store. The perspective on the Golem as a robot is also evident in his picture (figure 6).

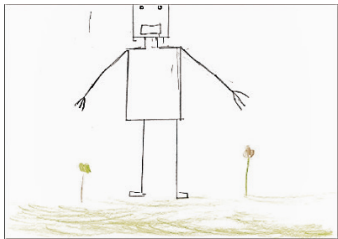


Figure 6 – Mustafa’s illustration

The Golem’s body is not humanlike, not made of organic material, but consists of geometrical strict shapes such as squares and lines drawn with a ruler. The Golem is standing on a lawn, framed by two colourful flowers. By placing his metallic and geometric character in a beautiful and natural environment, Mustafa emphasizes the contrast between organic forms and modern technology, softness and hardness.

Paul, 6 years old – Golem as a friend with superpowers

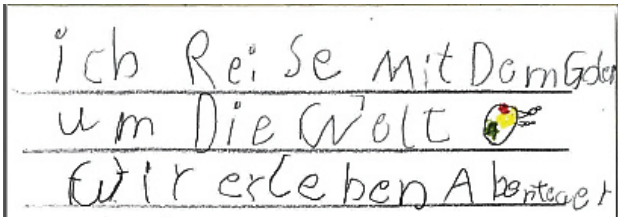


Figure 7 – Paul’s text

I travel around the world
with the Golem.

We go on adventures.

(translation of Paul’s text)

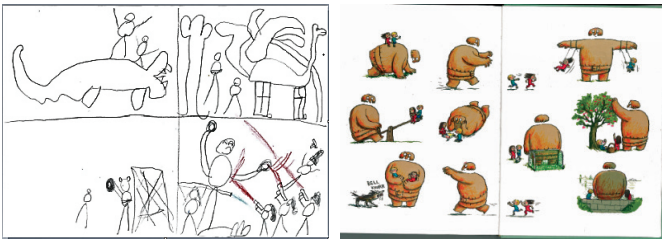


Figure 8 (on the left) – Paul’s illustration of his adventures with the Golem
Figure 9 (on the right) – Final pictures in *Lehmriese lebt!*

Paul imagines his Golem not as a robot, but as a friend with ‘superpowers’. Together with his Golem he can face any danger. Paul illustrates their adventures in two pictures. The first one is drawn in comic style (figure 8). Four panels show Paul and his Golem riding a dragon, hiking in an oasis, playing football and fighting enemies. These four scenes are reminiscent of Kuhl’s final pictures showing Ulla, Olli and their Clay Giant playing happy games together (figure 9). Both, Paul himself and his Golem, look like matchstick men; but the Golem is almost twice as big as the boy is. His enormous size expresses his physical strength and protective power. Paul’s second picture focuses not on actions, but on the Golem’s characterization in connection with his appearance (figure 10).

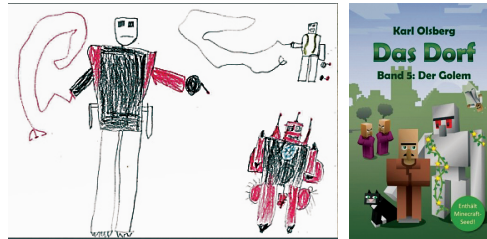


Figure 10 (on the left) – Paul’s detailed Golem depiction

Figure 11 (on the right) – Picture of the Minecraft Iron Golem (book cover)

Therefore, Paul pictures his Golem not as a matchstick man, but in a much more detailed way. The three robot-like figures carry weapons. Like Mustafa’s Golem, these Golem figures consist of strict geometrical shapes, which resemble a robot character. The smallest Golem illustration (upper right corner of the image) includes remarkable references to a popular Golem character the boy is acquainted with: the *Minecraft* Golem (figure 11). Possibly the two Golems are not only similar in appearance, but also in character.¹⁸

Shaima, 7 years old – Golem as a doppelganger

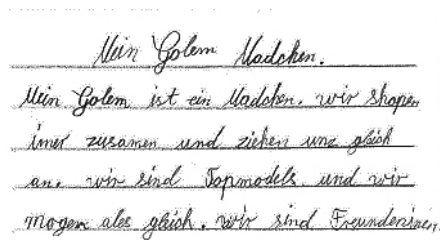


Figure 12 – Shaima’s text

¹⁸ References to the *Minecraft* Golem come up regularly in the pictures. By talking about this peculiarity, Julian (Mustafa’s and Paul’s older classmate in third grade) explains: “The first Golem every boy gets to know is the Golem in *Minecraft*.”

My Golem Girl.

My Golem is a girl. We always go shopping together and we wear the same clothes. We are top models and we always do the same things. We are friends. (translation of Shaima's text)

Shaima dreams of a "Golem girl", who is her friend. By using the words "same" and "always" several times, she emphasizes constancy and similarities between her and her Golem: they share both, activities (they "always go shopping together" and "always do the same things") and appearance ("top models", who "wear the same clothes"). Thus, her Golem has no individual character, but seems to be her doppelgänger.¹⁹ Shaima shows a girl walking on her own through a shopping centre in her picture (figure 13).

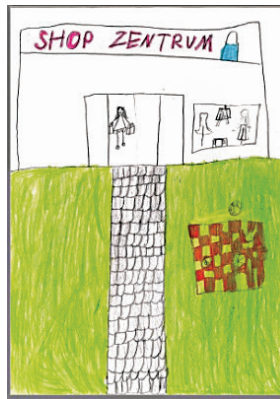


Figure 13 – Shaima's illustration

Who is that girl? Shaima herself? Shaima's Golem? We don't know, as both look like top models wearing the same clothes. While her text expresses closeness between her and her Golem girl, the picture does not refer to this close relationship at all. Instead, it emphasizes the favourite activity itself: they always go shopping.

Veronika, 9 years old – Golem as a playmate



Figure 14 – Veronika's text and illustration

Figure 15 – The Golem next to the ice cream stand in *Lehmriese lebt!*

¹⁹ The metaphor of a Golem also stands for cloning and serves as an example of artificial life (cf. Lüdicke 2016:12 f.).

The GOLEM!

That I could play with him!

And that I could eat ice cream with him!

And that I could go to school with him! (translation of Veronika's text)

Veronika writes three sentences in a parallel language structure to describe her expectations. They play together, eat ice cream together and go to school together. Thus, her Golem seems to be an ordinary friend without any 'superpowers'. Veronika does not care about the Golem's physical strength, about his force. Thus, her idea of having a Golem refers highly to Kuhl's *Lehmriese lebt!* While the adults want the children to use the Golem for menial jobs (cleaning the streets, building supermarkets), the children Olli and Ulla do not value the power of having a Golem. They prefer to have a Golem as a playmate. The reference to the comic book appears in Veronika's illustration, too (figure 14). It shows her Golem doing an every-day-activity (eating ice cream). Veronika's Golem is reminiscent of Kuhl's Golem. He stands next to an ice cream stand similar to the one in the book (figure 15). By drawing her picture, Veronika uses the comic book as a pattern. In her illustration, which shows the Golem alone, she neglects the relationship between her and her Golem. Instead, she characterizes her Golem more precisely.

SUMMARY: INTERTEXTUAL AND INTERPICTORIAL TRACES IN CHILDREN'S GOLEM IMAGES

Children's illustrated texts depict the Golem from different angles. The diverse types of Golem figures created by the children make the Golem appear as a projection surface for their wishes and dreams. Hence, he (or she) appears as a robot having practical characteristics (Mustafa), as a friend with superpowers (Paul), as a doppelganger (Shaima) or as a playmate (Veronika). These different Golem images uncover not only the children's intimate desires, but also show the influence of Golem literature and popular culture – which goes far beyond the common reading of *Lehmriese lebt!* Partly, they follow ideas spread in the comic book; partly, they neglect them. As an example, many children declare to have the Golem as a friend, but none of them deals with the Golem's private needs and emotions.

Veronika, who describes her Golem as a playmate, refers in both, text and image, strongly to the collective reading. Shaima declares the Golem to be her friend too, but depicts her more like her doppelganger. Doing so, she removes her Golem girl from Kuhl's Golem character, whose special characteristic lies in being different to his creators. Paul's Golem also shows some references to the one from the comic book. However, the boy focuses rather on the Golem's special powers than on his qualities as a playmate. Mustafa deals with the Golem's powers, too. He represents him as a robot that fulfils his wishes (namely to own toys). Mustafa and Paul refer in both, text and image, to the Golem characters represented in *Minecraft*, showing similarities to robots and

machines. By doing so, they make use of the Golem metaphor for “new technologies” without pointing out potential dangers.

In summary, the children portray the Golem always in a positive way, concentrating more on his appearance and actions than on his inwardness. Thereby, the Golem appears as a projection screen for children’s desires and dreams in the context of the Golem characters they know – namely from *Lehmriese lebt!* and from *Minecraft*. Without considering potential threats, the children share an exclusively favourable idea of having a Golem. This attitude underlines the value children attach to innovation: believing in the future, they go on adventures with the Golem.

WORKS CITED

- Abécassis, É.; Lacombe, B. 2017. *L'ombre du Golem*. Paris: Flammarion.
- Auerbach, B. 1837. *Spinoza. Ein Denkerleben*. Stuttgart: Scheible.
- Bilsky, E. D. 2016. Jüdische Mystik. – E. D. Bilsky, M. Lüdicke, eds., *GOLEM*. Bielefeld, Berlin: Kerber Verlag, 40–41.
- Bloch, C. 1919. *Der Prager Golem. Von seiner ‚Geburt‘ bis zu seinem ‚Tod‘. Nach einer alten Handschrift bearbeitet*. Wien: Dr. Blochs Wochenschrift.
- Cooper, M. C. et al. reg. (2005). *King Kong und die weiße Frau*. [restored edition, premier 1933] Leipzig: Kinowelt Home Entertainment, ca. 96 min.
- Dehn, M. *Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial*. – M. Dehn and P. Hüttis-Graff, eds., *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 9–32.
- Von Glasenapp, G. 2016. Created from Clay. Configurations of the Golem in Literature for Children and Young Adults. – S. Planka, ed., *Critical Perspectives on Artificial Humans in Children’s Literature*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 87–110.
- Kohn, J. S. 1834. *Der jüdische Gil Blas*. Leipzig: Robert Friese.
- Kuhl, A. 2015. *Lehmriese lebt!* Berlin: Reprodukt.
- Lüdicke, M. 2016. Der Golem lebt. – E. D. Bilsky and M. Lüdicke, eds., *GOLEM*. Bielefeld, Berlin: Kerber Verlag, 11–13.
- Mayer, S. 1975. *Golem. Die literarische Rezeption eines Stoffes*. Bern et al.: Lang.
- Olsberg, K. 2015. *Das Dorf. Der Golem*. Hamburg: Briends GmbH.
- Pressler, M. 2007. *Golem, stiller Bruder. Roman*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Schäfer, P. 2016. Der Golem in Berlin. – E. D. Bilsky and M. Lüdicke, eds., *GOLEM*. Bielefeld, Berlin: Kerber Verlag, 4–7.
- Selting, M. et al. 2009. *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. – <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (27.09.17),
- Stroud, J. 2004. *The Golem’s Eye*. New York: Doubleday.
- Wagenseil, J. C. 1674. *Sota. Hoc est: Liber Nischinicus de uxore adulteriisuspecta*. Altdorf: Endterus.
- Wardetzky, K. 2010. *Schwimmen lernen*. – Die Grundschulzeitschrift 24 (231), 44–47.
- Wegener, P. et al., reg. 2004. *Der Golem, wie er in die Welt kam. Bilder nach Begebenheiten aus einer alten Chronik; fünf Kapitel*. In accordance with P. Wegener and H. Galeen. [restored edition with new music, deluxe ed. premiere 1920] Berlin: Union-Film der UFA, 86 min.

JUSTYNA KOWAL ORCID 0000-0002-9367-3209
University of Wrocław

Figures of Memory in W. G. Sebald's *Austerlitz* – Reception of Young Readers

Abstract: The main purpose of the article is the comparison of the “professional” analysis of *Austerlitz* by W.G. Sebald with the reading reactions of a group of thirteen and fourteen-year-old students. The paper was inspired by a project which the author carried out at the Szalom Alejchem Primary School in Wrocław, which functioned as a Jewish national minority school. The narration of *Austerlitz* does not fit into the traditional, conventional novel structure; it reflects upon the work of memory itself, unsettled, with gaps and chronology disorders. Analysis undertaken in volume *Practical Past* by Hayden White, an eminent theorist of the history and historiography, presents *Austerlitz* as a peculiar example of the postmodern version of the historical novel; White specifies certain elements of the construction which determine the post-modernist character. Students, despite their limited knowledge regarding the theory of literature, pointed out similar elements, such as the lack of a tangible plot or rapid action, the narrator's function, “eternal wanderer” as a metaphor of human fate or the recurrence of certain motifs and patterns. Those motifs and patterns – which during the joint work on *Austerlitz* were initially called “figures of memory” – have been defined in the same way as Pierre Nora's *lieux de mémoire*. Work on the analysis of *Austerlitz* with teenagers proves that decoding the metaphorical layer of the novel often depends on the most primordial experiences. Young people are able to interpret “adult literature” and find themselves as full-fledged readers.

Keywords: figures of memory, W.G. Sebald, *lieux de mémoire*, young readers response

The world of W. G. Sebald's novels is inhabited by characters who seek their identity, try to reconstruct or rediscover their memories, and fight melancholy caused by a sense of eternal mismatch and uprooting. At the turn of the twenty-first century, the writer was one of the main candidates for the Nobel Prize in Literature¹ but he is still described as one of the greatest contemporary German prose writers. While Sebald's *Die Ausgewanderten* (*The Emigrants*, 1992),

¹ These hopes and dreams were cut short due to Sebald's sudden death in a car accident near Norfolk in 2001.

Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt (*Rings of Saturn. The English Pilgrimage: Novel*, 1995) or *Austerlitz* (2001), openly raise the topic of the Holocaust, resettlement, migration and the evil caused by warfare, his prose is deprived of the accusatory tone. Sebald's characters are people coming from an eternal diaspora, struggling with oblivion and internal regret. They are aware of the destructive power of time and choose either to fight its linear current or unwittingly surrender to it. One of the characters of *The Emigrants*, Henry Selwyn, says: "I was counting the blades of grass. It's a sort of pastime of mine. Rather irritating, I am afraid" (Sebald 2001: 10)².

The issues discussed in the article are the reading reactions of a group of thirteen and fourteen-year-olds, attempting to decode and understand the figures appearing in the novel *Austerlitz* by Sebald. The observations are the result of a project that the author carried out at the Szalom Alejchem Primary School in Wrocław, which functioned as a Jewish national minority school. Due to the fact that the school cultivated the Jewish tradition, celebrated the holidays of the Jewish calendar and conducted compulsory learning of the Hebrew language; reading and working on *Austerlitz* suited the educational program of the institution. Szalom Alejchem was an unusual school, not only because of its cultural orientation, but also due to the openness and creativity of the entire school community, which allowed students to work with diverse literature, not necessarily just with mandatory works from the traditional canon. In this contexts, an effects of workshops on reading *Austerlitz* can be examined with the elements of reading response criticism which "suggests that text functions as a mirror instead of window" (Cahill 1996:93).

Austerlitz, one of Sebald's most famous novels, tells the story of Jacques Austerlitz/Dafydd Elias, who, as an adult man, discovers his true Jewish identity step by step. Four-and-a-half-year-old Jacques arrived in Great Britain by using one of the lifelines which saved Jewish children in Central Europe from the cruelty of Nazism. He was born in Prague which after the incorporation of Czechoslovakia by the Third Reich was subjected to the liquidation of the Jewish population. Austerlitz's mother, Agata, was sent in one of the first evacuations to Theresienstadt, his father managed to flee to Paris, where he vanished without a trace.

The character's neurotic personality, combined with the appearance of shapes, motifs and symbols haunting him throughout his life, often make him see himself "in a state of unconsciousness," he becomes "filled with the painful feeling that something [in him] wants to get out of oblivion," he cannot remember "neither [himself] nor [his] prehistory, or anything at all"³ (Sebald 2007: 327). Austerlitz's situation is perfectly described by the eminent French historian Pierre Nora:

² An original quotation; in the Polish edition of the novel this fragment has not been translated into Polish.

³ Translation from Polish by Justyna Kowal.

The task of remembering makes everyone his own historian. The demand for history has thus largely overflowed the circle of professional historians. Those who have long been marginalized in traditional history are not the only ones haunted by the need to recover their buried pasts. Following the example of ethnic groups and social minorities, every established group, intellectual or not, learned or not, has felt the need to go in search of its own origins and identity. (Nora 1989: 15)

Nora places great emphasis on the social, collective dimension of memory. In this context Austerlitz's situation is unique; in the collective dimension, understood as a Jewish community, he actually belongs to those "who have long been marginalized," doomed to annihilation and oblivion, even in a literal, physical sense. In the individual dimension, being his own historian is not based on ordinary reconstruction that is preceded by consciousness and a kind of "horizon of expectations" about his past. Austerlitz does not add absent pieces to his individual memory; he must create everything from scratch.

For an experienced scholar of literature and culture, *Austerlitz* is a prosaic exemplification not only for Pierre Nora's thesis, but also for other extensive memory theories, such as the works of Jan and Aleida Assmann (2009), Marianne Hirsh (2012), Henri Raczymow (2015), Frank Ankersmit (2002), Walter Benjamin (1969), and, above all, the modernized concept of Platonic anamnesis, the state of "forgetfulness," a return to the past, which may disappear in the human subconsciousness, but eventually returns to the sphere of consciousness. An experienced, adult reader will find in Sebald's novel a fascinating story told in an airtight way, filled with flashbacks and episodes, with a narration that reflects the work of memory itself, requiring deep concentration whilst reading.

How would teenagers handle reading Austerlitz's story? What interpretation method would they choose when faced with a novel that certainly does not fit into the current boundaries of the common youth literature and therefore creates a kind of challenge due to the complex narration and difficult, painful topic?

The main purpose of the article is to show how young people, who are deprived of professional theoretical tools, will read Sebald's novel and answer for the most primordial for reader response theory question: "What this book means to me?"

The interpretation of *Austerlitz* done by one of the greatest theoreticians of the history of the twentieth century, Hayden White, should be used for comparison as a point of reference in demonstrating convergence. It is significant that White, a historian known to the widest group of readers as a scholar who explores the boundaries between literary fiction and history, undertook the task of analysing this novel. He focused on Sebald's novel in one of his last books, *The Practical Past*, published in 2014. In a chapter bearing the same title

as the entire volume, White sees *Austerlitz* as a peculiar example of the post-modern version of the historical novel. Genre affiliation of the text is one of the most important issues raised by White:

If *Austerlitz* is, as the cover of the German edition informs us, a “Roman” (novel), it is one in which nothing very much happens, which lacks anything remotely resembling a plot or plot structure (the “failed quest” novel?), and in which everything would seem to turn, in Henry James fashion, on “character,” except that, in the cases of both *Austerlitz* and his narrator, the notion of “character” itself explodes into the shards and fragments of “men without properties.” And yet, the book is chock-full of interesting not to say fascinating historical information, lore, and knowledge. The narrator stages *Austerlitz*’s expertise in his professional field (art history) in a convincing manner, and his descriptions of the various historical monuments and sites (*lieux*) of famous historical events are utterly “realistic” in the common meaning of that term. (White 2014: 4–5)

The second most significant problem raised by White is space, understood both in the purely physical and metaphorical dimension. Places visited by *Austerlitz* are characterized by reproducible, repetitive patterns which have great importance in the context of starting the anamnesis process:

The novel relates the many accidental and planned encounters between the narrator and *Austerlitz* from that first meeting in the “Salle des pas perdus” in Antwerp’s Central Station down to a final meeting in Gare d’*Austerlitz* in Paris where Jacques *Austerlitz* relates to the narrator the ways by which the past is able to hide its secrets from the living, even to the point of destroying the monuments attesting the existence of a past (as in the newly built Bibliothèque nationale in Paris: “this gigantic new library, which, according to one of the loathsome phrases now current is supposed to serve as the treasure house of our entire literary heritage, proved useless in my search for any traces of my father who had disappeared from Paris more than fifty years ago.”) It is not clear whether *Austerlitz* objects to the inutility of the new Bibliothèque nationale or is simply lamenting the loss of the old one. In any event, Jacques *Austerlitz*’s quest for the identity and traces of his parents takes the form of a journey in space, from one “lieu de memoir” to another; each of them manifests another aspect of how what had once been presented as a “heritage” can be shown to be a kind of impediment to useful knowledge of the past. The ultimate destination (or rather the penultimate one) is Theresienstadt’s famous Potemkin village concentration camp where the transit point to the death camps was given the public face of a vacation spa like Marienbad. (White 2014: 3–4)

From the above fragment, another, quite important thought of White emerges: the past appears as a personified force, it seems to be quite “vicious,” trying to obliterate traces and prevent man from reaching the truth.

The project devoted to *Austerlitz* was addressed to students of older grades, with particular emphasis on the 7th grade consisting of 8 people. Two students

from 6th grade also expressed their willingness to face the reading. Out of a group of ten, three of them did not read the whole novel, they got discouraged very quickly, but nevertheless, encouraged by their colleagues, actively participated in the summarising discussion. No one was excluded; basing on information about the represented world heard from other readers, they were eager to comment on the general nature of memory and their own experiences.

The group participating in the project consisted of students with different individual interests and reading experiences. Some of them prefer film and comics over literature, some have identified themselves as "scientific minds", seeking knowledge about the world in physical reality, not in the fictional, literary world (one of my tasks as their educator was to show that interest in science does not exclude enjoying art and literature; in fact, the perfect combination could be, for example, science-fiction literature). There were also great "book lovers" among them, spending most of their breaks alone with a book on their lap or in pairs, discussing the books they were just holding in their hands. For both book lovers and students who occasionally read fiction for their own pleasure, the most popular genres were historical, crime and fantasy novels (in particular the series *Ranger's Apprentiace* by John Flannagan, *Harry Potter* by J.K. Rowling, fiction by Terry Prachett, H.P. Lovecraft, Stephen King or J.R.R. Tolkien).

In the context of analyzing *Austerlitz*, there are two fields of experience that all students shared (the first – theoretical and literary, the second – dedicated more to the idea of identity and sensitivity). The first one covered the canon of compulsory school reading, on the basis of which students learn the most basic components of a literary work, narration, creation of the narrator and characters, plot, action slowing, the function of dialogue and description, etc. The second field is closely related to the Jewish profile of the school, the historical awareness of the tragic events of the Holocaust and the obligation to remember⁴. Students acquired knowledge and social sensitivity to the experiences like Jacques Austerlitz's as part of compulsory education (for example, excerpts of *The Island by Bird Street* by Uri Orlev are included in the official

⁴ The grassroot commitment in event of *Memorial Stones* (*Stolpersteine*) perfectly illustrates the involvement of Szalom Alejchem in commemorative practices devoted to the victims of the Holocaust. *Stolpersteine* are metal or concrete cubes placed in the space of European cities, commemorating the victims of the Holocaust, not only Jews, but also Roma people and Jehovah's witnesses. The action was initiated in Cologne in 1992 by the German artist Guenter Deming. The school is located in a former German villa designed by Paul Ehrlich, an outstanding architect of Jewish origin from Wrocław. The villa was also his private residence for many years. In 2019, four *Stolpersteine* were unveiled in front of the house, commemorating the entire Ehrlich family murdered in Theresienstadt (the same concentration camp where the mother of the protagonist of Sebald's novel was sent). The stones did not resemble the „official" ones established by authorities, they were not engraved brass plates, but ordinary gold-painted sidewalk slabs, decorated and engraved jointly by the students of the school and their parents.

reading programme) and an extra-curricular education based on the individual preferences of the teacher (like workshops conducted by the author on denialism, the character of Deborah Lipstadt and the film *Denial* by Mick Jackson).

The project was organized as workshops, during which we created a safe space where there were no wrong answers and misreadings of the text. We divided our work into two stages. During the first one, the teacher asked the students some written questions, they could take them home and ponder over them for a few days. The questions were of an open-ended nature, we did not determine any length and accuracy of the answers. Some of the questions concerned the structure and plot of the book (for example: "Are you able to divide the story of Austerlitz into certain periods?", "Who is the narrator?", "Are you able to reconstruct the sequence and places where Austerlitz meets the narrator?", "Why is Austerlitz so interested in the history of architecture?"). Some focused on elements of the reader-response and concerned private experiences and emotions ("Have you ever experienced a similar „reminder” like Austerlitz?", "What – according to your own opinion – is memory?"). The second part was organized as an open discussion, which developed towards sharing individual experiences about the process of forgetting and remembering, the importance of identity (among other, we raised the subject of whether suddenly gaining knowledge about our past could change us as a human being). During the discussion, we also tried to draw a timeline and reconstruct the chronology of events – our line turned out to be a „tree”, a „creeper” with many nodes and branches.⁵

Reading the novel posed a great challenge to the teenagers, not because of the subject matter, but primarily because of the style. Young people brought up on compulsory classic items from the school curriculum, adventure novels or science-fiction literature, had great difficulty in following the narrative: "Sometimes I regretfully admitted that after reading over thirty pages I could not remember too much," said one of them⁶. Another supposable difficulty was the large number of descriptions, especially those taken from the history of architecture. Having a suspensive character, the action of the novel is a variation on the topic of slow, blunt, and internal experiences, it is not based on action but on experience and "reminding": "It was difficult for me, I prefer novels with vivid action, and all in all, nothing happens in Austerlitz," one student argued. Students unconsciously pointed to the narrative structure, which is deprived of a swift action, a feature of the novel which White calls a focus on "character," "in Henry James fashion" as a one of manifestations of "post-modern version of historical novel." Students' opinion shows it is just a term,

⁵ The author must admit that if she had to organize a similar project one more time, she would organize it in a different way. The first written part of the workshop imposed a certain order of interpretation on the students and made them feel in advance that the novel was too difficult and incomprehensible, which caused some distance.

⁶ All quotations are original students' statements, translated from Polish by Justyna Kowal

professional, theoretical-literary word; they did not need to know anything about postmodernism to notice narrative differences from the novels that they have dealt with before.

The next stage, equally tedious, in working out Austerlitz's story was to look at the narrative and divide it into certain levels, as an attempt to "untangle" individual threads. The metaphor of a confusing network, full of nodes and blind endings seems particularly accurate here; in the novel we do not find a traditional division into chapters, the reader deals with one, but not necessarily consistent, narrative. This deliberate measure reflects upon the nature of memory itself and also thematically refers to Austerlitz's obsession: "But the truth is he still follows obscure (even for himself) impulses, in some way connected with unique fascination which he noticed a long time ago and which refers to a web idea, for example to whole system of railways" (Sebald 2007: 42).⁷

Sebald's book is deprived of all the elements that, in the eyes of the young reader, are typical for classic, realistic novel genre. In *Austerlitz* there are no conventional, familiar for students, graphically highlighted dialogues; all the statements of Austerlitz himself and other characters function as elements of reported speech in the first-person narrative. Sometimes the citations have two levels, they are narratives in the stylistic Chinese-box composition, for example: "I think – Vera has told me – said Austerlitz – that during this period of constant triumphs even the last disbelief among the Germans became intoxicated [...]" (Sebald 2007: 217). The students intuitively separated the level of the narrator's and the protagonist's expression or the presence of extensive episodes, but some of them noticed that it was actually pointless: "The narrator is like a 'third person': he only listens to Austerlitz and who tells his story," observed one student. The role of the narrator in Sebald's novel clashes with the essential function of the narrator as the highest transmitting instance in prose text. He is still a "great storyteller", but the reader does not know anything about him, his name, surname, profession; the remaining facts are implied rather than revealed. He plays the role of a mirror into which the title character is looking, his function is not to tell, but to convey what Austerlitz himself has to say.

The next task of the students was to put the character's meetings with the narrator and Austerlitz's biography into chronological order. In the first case, the teenagers were able to indicate the "borders of the acquaintanceship" of the two characters, the first meeting (in 1967) and the last (in 1986). During the last one, Austerlitz tells his story and, at the same time, tries to implement and accept it himself by presenting it to another individual. The memories of the students are unclear when it comes to sorting out the twenty years' worth of random or arranged meetings. A similar pattern applies to the chronology of Austerlitz's life – to put the structure of the story, at least partially, the

⁷ Translation from Polish here and in all subsequent quotes by the author of the article.

students tried to introduce some caesura, for example, the protagonist's childhood spent in Wales followed by a significant moment involving learning his real name and surname and finally, the events of subsequent adulthood. After numerous attempts to reconstruct the chronology of events in the novel, the students came to the joint conclusion that the ahistorical order determines the uniqueness of *Austerlitz* and should not be the primary point of focus when reading the novel. The group was aware that the complex and fragmentary structure of the story reflects upon the process of remembering: "Sometimes, when we are trying to tell someone what happened to us, we lose the right order and details in our stories, just like Austerlitz did", summarized one of the young readers.

Students were also asked to functionalize the presence of suspensive descriptions of the architectural space of many European cities in the novel. In addition to the evident story relationship, the young readers noticed a connection between the issues: "sometimes, when you visit a foreign city for the first time and find a place that is exceptional, it does not mean that you have already finished your journey. Like Austerlitz, every detail of the past that he was able to discover, forced him to do further research. Ironically, the more he knew, the less he knew," observed one student. Due to the fact that the main character is introduced to the reader during the journey, far from his homeland, which he does not actually have, or rather does not feel connected to, the students began to consider the essence of wandering as a certain interpretative key of the novel. We meet Austerlitz in Paris, Antwerp, London, a Welsh village, on a ferry crossing the La Manche Channel, at railway stations, and eventually in Prague and Nuremberg. The readers have noticed that when the character finally buys a house in London, he hardly decorates it, nor does he domesticate the space with his personal objects or furniture. He deprives himself of the opportunity to "gain a foothold." Since the young students of Szalom Alejchem have an impressive knowledge of Jewish history, they conducted a thorough comparative analysis of the fate of the eternal diaspora and Austerlitz's personal struggle: "After all, he is a Jew, it would be strange if he settled somewhere permanently. I mean living in a diaspora, right?," observed one of the students. The protagonist's physical journeys are, in fact, mental journeys through his own mind, as well as a mythical, even archetypal journeys to the Promised Land.

At the end of our work on reading *Austerlitz*, the students were asked to explain how they interpreted the term "figures of memory" in the context of the novel. The answer was straightforward and concerned physical objects, motifs, and symbols, for Austerlitz constituting a bridge connecting the past with the present, which triggered the process of anamnesis. Young readers easily pointed to the ambience of the train station, the dome's vault, the shape of a star, the vast space of the lake, in other words, objects the character often saw before leaving for Wales, ones which haunted him throughout his adult life.

Students with their own words characterised “figures of memory” as a newly discovered *lieux de mémoire*. To be precise, the French historian describes *lieu de mémoire* as a “simple and ambiguous, natural and artificial, at once immediately available in concrete sensual experience and susceptible to the most abstract elaboration. Indeed, they are lieux in three senses of the word – material, symbolic, and functional” (Nora 1989: 18–19). Three dimensions of *lieux* coincide with the significance of motifs recognised by students; a “material” star-shaped mosaic in Austerlitz’s first house in Prague leads to the “symbolic” Star of David and “functional” Jewish identity.

The project summary was a reflection on personal experience, probability/fiction of Austerlitz’s experiences: “it occurs to me that I remember situations, from a few days, months or years ago that I had forgotten something, and under the influence of an object or something else I remember it again. For example, when I look at my childhood toys, I am reminded of my specific games I used to play or other past events,” observed one student. To the list of items eliciting the process of anamnesis, the students added other sensual experiences, such as flavours and smells. This plot of *Austerlitz*, based on sensual and emotional perception of memories, seem to fit to the context of the text “as a mirror instead of a window”; young people found in the novel something extremely familiar and had the impression that “adult literature” is not too difficult for them.

Working on *Austerlitz* was a challenge to young readers. They agreed that the most accessible parts of the book concerned the protagonist’s childhood, because it was easier for them to comprehend his way of thinking and behaviour. It was not easy for teenagers to respond briefly to the following, the most significant for reader-response criticism question: “What does this text mean to you?”. Some of them declared to read *Austerlitz* – or other novels by Sebald – in a few years when they become – in their own eyes – more experienced and mature readers. This declaration sounds optimistic and pessimistic at the same time; it indicates that teenagers do not believe in their skills and would like to approach the idea of a “real,” “perfect,” “sophisticated” reader projected in every literary text. The task is to encourage students to find themselves as a *mock reader* described by Walker Gibson as a “fictitious reader [...] whose mask and costume the individual takes on in order to experience of language” (Gibson 1980: 5). This type of a reader is a modification of ourselves hidden in the text, a role we decide to play in relation with literature. The author asked the students what it meant to be a „perfect reader” and when, at what age (or after reading how many books) you could become one. The students claimed that “the sophisticated reader” is one who „knows and understands everything in the book.” They did not know when they would become such, but will certainly recognize the moment. The honest (and unfortunately indicating a lack of self-confidence) students’ answer only confirms that the “perfect reader” does not really exist, and that he is only a potential project. After encountering

the analysis of W. G. Sebald's novel with young readers, the reader-response might be divided into two layers: emotional and intellectual one. It can be said that in general, the teenager's way of reading does not differ from the interpretation of an adult reader on the basis of emotions and feelings; both of them are able to discover the textual *mock reader*. *Austerlitz* pushes us all beyond the boundaries of our own comfort zones, both teenagers and experienced literature lovers. Last of them probably will define "mock interaction" with the novel in a different way; they put a mask of architecture historians, a costume of psychologists dealing with trauma from the past or playing the role of an expert of literary genres appreciating the intricacies of the "post-modern historical novel."

To conclude, *Austerlitz* is a book that strongly stimulates both the intellectual and emotional layers. It refers to the most natural experiences felt by adults and young readers alike. It denies the human desire to put reality in order and into a logical and chronological perception of events. The recipient's acceptance of this state of affairs is the greatest value of Sebald's novel. In the author's opinion the meeting of students with Sebald's literature was a success; challenging them to interpret texts other than those they would reach themselves from a shelf of the school libraries is the first step to the development of their internal *mock reader*.

WORKS CITED

- Cahill, M. 1996. Reader Response Criticism and the Allegorizing Reader. – *Theological Studies*, 57, 89–96.
- Gibson, W. 1980. Authors, Speakers, and Mock Readers. – J.P. Tompkins, ed., *Readers response Criticism. From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1–6.
- Jaggi, M. 2001. Recovered memories. – *The Guardian*, 22.09.2001 – <https://www.theguardian.com/news/2001/dec/17/guardianobituaries.books1> (22.06. 2020).
- Krakowska, M. 2019. Wrocławskie Kamienie Pamięci. Wspomnienie i pożegnanie. – *DW.com*, 2.06.2019 – <https://www.dw.com/pl/wroclawskie-kamienie-pamieci-wspomnienie-i-pozegnanie/a-49006021> (30.08.2020).
- Nora, P. 1989. Between Memory and History: Les Lieux de Memoir. – *Representations*, 26 (Spring), special issue: Memory and Counter-Memory (Spring), 7–24.
- O'Connel, M. 2011. Why you should read W.G. Sebald – *New Yorker*, 14.12.2011 – <https://www.newyorker.com/books/page-turner/why-you-should-read-w-g-sebald> (22.06.2020).
- Sebald, W. G. 2001. *Wyjechali (Die Ausgewanderten, The Emigrants)*, trans. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Literackie
- Sebald, W. G. 2007. *Austerlitz*, trans. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Literackie
- White, H. 2014. *The Practical Past*. Evanston: Northwestern University Press.

Studia / Studies

Historia i pamięć

History and Memory

MAŁGORZATA RUCHNIEWICZ ORCID: 0000-0001-8646-329X
Uniwersytet Wrocławski

Historycy i historia wobec pamięci. Refleksje na marginesie wielkich dyskusji

Abstrakt: Badania historyków nad wyobrażeniami i sądami różnych grup i wspólnot (w tym narodowych) na temat ich przeszłości w ostatnich dziesięcioleciach dynamicznie się rozwinęły. Centralne miejsce zajmują w nich kwestie związane z pamięcią, przekazem doświadczenia młodszym generacjom czy odgórnego modelowania pamięcią zbiorową. Inspiracją – podobnie jak w przypadku socjologów czy kulturoznawców – były prace Maurice’a Halbwachsa i Pierre’a Nory. Rozwój tych badań wiązał się z kryzysem tradycyjnej historiografii i wpływem ogólnych przemian w naukach humanistycznych. Zainteresowania te łączyły się z analizami ruchów narodowych i klasowych, w których tworzenie i upowszechnianie tożsamości grupowej odgrywało naczelną rolę. Istotny jest także kontekst społeczny funkcjonowania historiografii, który uwypukla dysonans między rzekomo obiektywną, pozbawioną emocji historią naukowców a „historią przeżywaną/żywą” reszty społeczeństwa. Nierzadko historia jako nauka oraz pamięć historyczna (zbiorowa) postrzegane są wręcz jako konkurenci. Zauważalny wpływ otoczenia społecznego i politycznego na kształt pamięci o przeszłości wiedzie do realizowania różnych polityk historycznych (polityk pamięci), w czym udział bierze także państwo. Stosunek historyków do tych działań jest zróżnicowany. Podkreślane są obawy związane z upowszechnianiem zmitologizowanych wizji przeszłości narodowej, które byłyby sprzeczne ze stanem badań (historią). Z drugiej strony wielu historyków uważa za właściwe współdziałanie w umacnianiu narodowej wspólnoty poprzez edukację historyczną i określone praktyki upamiętniania. Pozyskiwania i zabezpieczania świadectw autobiograficznych jest ważnym obszarem działania współczesnych historyków.

Słowa kluczowe: historiografia, pamięć zbiorowa, polityka pamięci, miejsca pamięci (*lieux de mémoire*)

Historians and History Towards Memory. Reflections on the Margins of Great Discussions

Abstract: The historians’ research on the ideas and judgments of various groups and communities (including national ones) about their past has developed dynamically in recent decades. They focus on issues related to memory, the transfer of experience to younger generations or top-down modeling of collective memory. As in the case of sociologists and cultural scientists, they were

inspired by the work of Maurice Halbwachs and Pierre Nora. The development of this research was connected with the crisis of traditional historiography and the influence of general changes in the humanities. These interests were connected with analyses of national and class movements, in which the creation and dissemination of group identity played a major role. The social context of historiography's functioning is also important, which highlights the dissonance between the supposedly objective, emotionless history of scientists and the "lived/living history" of the rest of society. History as a science and historical (collective) memory are often even seen as competitors. The noticeable influence of the social and political environment on the shape of memory of the past leads to the implementation of various historical policies (memory policies), in which the state also participates. The attitude of historians to these activities is varied. Concerns about the dissemination of mythologized visions of the national past, which would be contrary to the state of research (history), are emphasized. On the other hand, many historians consider it appropriate to cooperate in strengthening the national community through historical education and specific commemoration practices. Obtaining and securing autobiographical testimonies is an important area of activity for contemporary historians.

Keywords: historiography, collective memory, politics of memory, sites of memory (*lieux de mémoire*)

Historyk w swojej pracy cały czas krąży wokół pamięci i jej przeciwieństwa – niepamięci. Sięga do zachowanych świadectw minionych dni, a dla wielu obszarów badań są nimi w różny sposób utrwalone ludzkie wspomnienia. Z ich pomocą wydobywa to, co zostało zapomniane, bo najpierw je rozwodził, a wreszcie zmył z naszej panoramy przeszłości nieubłagany upływ czasu. Historyk wskrzesza dawne formy codzienności, ożywia sprawy wielkie i małe, pochyla się nad herosami i zwykłymi Kowalskimi, dla których bieg dziejów był tak samo bezlitosny. Wyciąga częstokroć na światło dzienne zapis doświadczeń, które z różnych powodów nie weszły do głównego nurtu narracji społecznej. O „odpominaniu”, nie tyle w sensie pracy naukowej, co wewnętrznej i intymnej, pisał przed laty poznański germanista Hubert Orłowski. Podkreślił wagę aktywności polegającej na „zdejmowaniu kolejnych pokładów [...] przeżyć i doświadczeń” (Orłowski 2000: 7)¹. Badacz dociera też niejednokrotnie do tego, o czym zbyt chętnie, wręcz pospiesznie i z ulgą zapomniano, ewentualnie wyparto z pamięci lub też świadomie – z wykorzystaniem instytucjonalnych struktur – skazano na zapomnienie, konsekwentnie latami przemilczając lub przeinaczając dane doświadczenia. Zwykle nie są to karty „sławy i chwały”, których w uproszczonym odbiorze społeczeństwo ma prawo oczekiwać od historyków. Niejednokrotnie widać więc także napięcia na linii historia jako produkt wysiłku badawczego a historia jako wizja przeszłości podzielana przez społeczeństwo, a przynajmniej jego większość. Jak stwierdził kanadyjski ba-

¹ Termin „odpominanie”, funkcjonujący głównie w literaturze, został obszernie opisany w: Saryusz-Wolska, Traba 2014: 301–303.

dacz Patrick H. Hutton, autor książki pod znamienym tytułem: *History as an Art Of Memory*: „To co nazywamy historią, nie jest niczym innym, jak oficjalnie uznaną pamięcią, którą społeczeństwo postanowiło uhonorować” (Hutton 1993: 9, cyt. za: Szacka 2006: 20).

A co z tymi elementami przeszłości, które takiemu społecznemu uhonorowaniu nie podlegają? Powyżej przywołana para: historyk–społeczność to tylko jedna z wrażliwych i równocześnie drażliwych relacji, które dostrzec można na tym rozległym polu. W ramach prowadzonych narracji społecznych także przecież dochodzi do konfliktu pamięci, w którym niekiedy argumenty stawiane przez naukowców znajdują zastosowanie czy zrozumienie. Temperatura tych sporów może być bardzo gorąca, a emocje, niejednokrotnie motywowane narodowo, mają potężną siłę oddziaływania. Przywoływanie z pamięci wydarzeń odbywa się w określonym uczuciowym otoczeniu i przeradza się częstokroć wręcz w wojnę pamięci, burzącą spokój i utrudniającą budowanie przyszłości. „Do konkurencji wspólnot pamięci wkraczają ciągle nowi aktorzy. [...] Kolejno głos zabierają grupy etniczne, mniejszości lub narody, które nie miały dotąd możliwości zaistnienia w opinii świata”, zauważyła przed dziesięciu laty Anna Wolff-Powęska (2011: 16). Chodzi zatem o uznanie „świata”, o przyciągnięcie jego uwagi, za którymi to postulatami stoją nierzadko narodowe kompleksy.

Czy zatem stałe powracanie do pamięci o minionym, a raczej do zakorzenionej w społeczeństwie wizji przeszłości jest dobre, potrzebne? Czy lepiej nie byłoby pozwolić jej odejść, zakładając, że pamiętanie/niepamiętanie jest procesem sterowalnym? Wałam Szałamow, pisarz rosyjski, wieloletni więzień łagrów Kołymy, który nie mógł tego strasznego doświadczenia pozostawić za sobą do końca swego życia, wskazywał na wartość samomodelowania się pamięci i niepamięci: „Człowiek żyje dzięki właściwej sobie umiejętności zapomnienia. Pamięć zawsze gotowa jest pozbyć się tego, co złe i zachować to, co dobre” (Szałamow 2019: 57). Przyznawał jednak, że zbyt głębokie doświadczenie zła i przemocy może to uniemożliwić. Badacze pracujący metodą wywiadów biograficznych dobrze znają ciepłe uczucia, a często wręcz idealizowanie pewnych okresów w życiu swoich rozmówców, którzy często pamiętają (chcą pamiętać) właśnie „to, co dobre”. Zapewne wrodzone tym akurat osobom optymistyczne nastawienie do świata sprzyja takiemu cyzelowaniu obrazu własnej przeszłości. Pamięć jednostkowa bowiem zawsze zależy od, jak podsumował Krzysztof Pomian, „duchowego/intelektualnego wyposażenia jej podmiotu, jego wrażliwości i nastawienia, jego oczekiwań i uprzedzeń” (Pomian 2011: 27). Równocześnie jednak są osoby, których cierpienie właśnie wskutek mocnego zapamiętania nigdy się nie kończy. Część z nich nie chce więc do wspomnień wracać, wymazuje je, wypiera, czasem – szuka pomocy psychologa czy psychiatry.

Wróćmy jednak do historii jako produktu nauki i równocześnie produktu społecznego. Jako nauka, tam, gdzie dotyka ona ciemnych stron przeszłości

swojej wspólnoty, bywa nierzadko działaniem odbieranym przez ludzi ambiwalentnie lub wręcz negatywnie. Społeczeństwo nie zna jej dorobku, bo jest „naukowy”: odizolowany w specyficznym dyskursie, postrzegany jako zbyt trudny, a nawet nudny, wyprany z tak dziś ekscytujących i pożądanych emocji. Odrzuca więc jej dorobek, bo go nie akceptuje, bo zawarte w nim treści nie zgadzają się z obrazem hołubionym przez owo społeczeństwo i modelowanym właśnie w pamięci zbiorowej kolektywnym wyobrażeniem przeszłości. Kłasyycznym przykładem takich momentów zwarcia są wielkie debaty na wybrane historyczne tematy – nie zawsze zwycięża w nich stan badań, czego chyba najbardziej widocznym przykładem są trwające dekady perturbacje wokół tzw. sprawy Jedwabnego i generalnie relacji polsko-żydowskich w XX w.²

Postawmy kolejne pytanie, czy – przynajmniej w Europie Środkowo-Wschodniej – nie chodzi jednak zasadniczo o pamiętanie mimo wszystko, na przekór, w oporze do narzucanego obrazu. Tym przecież były *Opowiadania kołymskie* Szałamowa i każdy prywatny przekaz o doświadczeniu zakazanym/wyklętym/przemilczanym w „pamięci oficjalnej”. Stąd wręcz kult swego rodzaju tzw. „prawdziwej pamięci narodu”, zespolenie jej z tradycją i narodową tożsamością. Z tym też wiążą się współczesne ambicje przywracania/upowszechniania pamięci o czymś, o kimś. Realizuje się je w wielkich przedsięwzięciach muzealnych, państwowych programach obchodzenia rocznic historycznych, ale i takich działaniach, jak napisy na koszulkach czy wlepki (z frazą „pamiętamy...”), banery niesione podczas manifestacji. Pojawia się tu kolejny problem, który możemy nazwać niezamierzoną – bo przecież intencje na ogół są szlachetne – banalizacją historii, zwłaszcza jej dramatów i ofiar, przerabianiem ich na dość płytko konstruowany czarno-biały przekaz „patriotycznych wartości”. Marcin Napiórkowski, semiotyk kultury, ostatnio wprowadził w tym kontekście termin „turbopatriotyzm” (Napiórkowski 2019). Buduje go specyficzna postać pamiętania – pamiętania o „naszych” cierpieniach i krzywdach oraz winach „innych”. Generalnie zresztą istnieje przekonanie o potrzebie pamiętania o zbrodniach, by oddalić niebezpieczeństwo ich powtórzenia się (za hasło wywoławcze takiej postawy uznajmy tu wezwanie „Nigdy więcej wojny”). To podstawa wielu dzisiejszych działań w odniesieniu do epoki totalitaryzmów XX w. Jednak, czy nie pojawia się w kultywowaniu pamięci o doznanym złu, wręcz lubowaniu się w niej, niebezpieczeństwo odwetu, rewanżu albo jakaś chęć „dokończenia” dzieła? „Z jednej strony pamięć ma więc zapobiegać powtórzeniu zła, z drugiej zaś pragnie się ją wyrwać z serc, gdyż istnieje obawa, że mogłaby je znów zrodzić” (Meier 2014: 143. Patrz także: Ricoeur 2007). Mamy w tym przypadku do czynienia nie tyle z problemem, jak obchodzić się generalnie z przeszłością i pamięcią o niej, ale jak traktować pamięć o „złej przeszłości”. Moralny wymiar tego zagadnienia, związany z przepracowaniem win i krzywd,

² O ich intensywności na różnych szczeblach i polach świadczą choćby osobne tomy z dokumentacjami, jak i analizy ich przebiegu. Por. Korzeniewski 2010: 107–175.

wybaczeniem i pojednaniem był po 1945 r., a zwłaszcza po 1989 r. wielokrotnie dyskutowany i realizowany na różnych płaszczyznach polityczno-społecznych m.in. w stosunkach polsko-niemieckich³.

Dla współczesnych społeczeństw kwestie te są niezwykle istotne, odbierane bardzo żywo i twórczo. Historia, abstrahując już od jej formy, jest bardzo ważnym elementem identyfikującym i spajającym. Od XIX w. rola pamięci w procesie wykształcania się tożsamości wspólnot i jednostek systematycznie wzrasta. Nie sposób tego stanu oddzielać od rozwoju narodów i nacjonalizmów. Obecnie żyjemy w trwającym od lat 80. XX w. kolejnym „czasie pamięci” wedle określenia francuskiego historyka Pierre’a Nory (Nora 2010: 134–141). Przeżywamy kolejną dekadę *memory boom*. Jest zastanawiające, że zjawisko to zostało dostrzeżone w tym samym czasie, gdy podkreślano rzekome odwracanie się społeczeństw liberalnych, w tym społeczeństw postkomunistycznych wchodzących na liberalną drogę rozwoju, od historii (tu rozumianej jako pamięć o przeszłości i zainteresowanie nią). Jakże są przyczyny tego zwracania się do przeszłości nas, dzieci cywilizacji „płynnej” (Zygmunt Bauman), gnającej do przodu przyspieszonym postępem technologicznym ostatnich zwłaszcza dekad?⁴

Zasadniczym powodem, choć jednym z wielu, jak zgodnie wskazują rzecze socjologów i antropologów społecznych, jest właśnie tempo współczesnego życia i wymuszona przezeń mobilność. Po wielokroć analizowano już w naukach społecznych związane z nimi odczucia zerwania ciągłości. W części społeczeństw rodzi się reakcja w postaci szukania zakorzenienia w przeszłości i wzmocnienia wspólnotowości. „Kotwice pewności”, wedle określenia Wojciecha J. Burszty (Burszta 2013), uważane są za szczególnie pożądany element wyposażenia przez wielu współczesnych ludzi, zmuszonych do żeglugi po morzach „płynnej nowoczesności”. Istnieje jednak świadomość, że tzw. naturalna, spontaniczna, tradycyjna pamięć – na przykład przekazywana podczas rozmów ze starszymi generacjami, choćby własnymi dziadkami, słabnie pod wpływem przemian, jakim ulegają nasz tryb życia, nasze środowiska, począwszy od rodzin, które już nie są wielopokoleniowe, związane z określonym regionem, parafią, miastem czy wsią. Mobilność, chciana lub narzucana, prowadzi do zmiany pamięci, nie jest już ona osadzona mocno w konkretnym krajobrazie życia, w którym impulsami do wspominania są po sąsiedzku znajdujące się obiekty (nie tylko te stworzone specjalnie do praktyk memoratywnych, jak pomniki lub tablice pamiątkowe, ale związane z przeszłością prywatną, rodzinną, jak dom czy groby bliskich).

³ Jednym z pierwszymi tematów debat publicznych w odniesieniu do historii w III RP był los Niemców usuwanych z ziem włączonych do powojennej Polski. Upowszechnianie wspomnień wysiedlanych Niemców było ważnym sposobem nadawania dyskusji także humanitarnego i moralnego wymiaru. Por. Borodziej, Hajnicz 1998; Bachmann, Kranz 1997; Orłowski, Sakson 1996.

⁴ Nie miejsce tu, by przedstawiać zgłoszone przez różnych badaczy koncepcje. Jedną z nich czytelnik znajdzie w: Bauman 2018.

Ważnym czynnikiem podsycającym zainteresowanie pamięcią i świadectwami doświadczenia historycznego pozostaje ciągle żywo odczuwana nie tylko w polskim społeczeństwie potrzeba rozliczenia z XX w., uznawanego za „ekstremum historyczne” ze względu na wojny i ludobójstwo oraz długotrwałe polityczne zniewolenie połowy kontynentu. Nadal szuka się odpowiedzi na pytanie, czy kolportowane w pierwszej połowie „wieku skrajności” przez państwa i społeczeństwa wizje historii, a nawet sama historia jako nauka i edukacja były winne radykalizacji nacjonalizmów. Brytyjski naukowiec, Eric Hobsbawm w 1991 r. określił historyków jako „dostarczycieli surowca” dla nacjonalistów, podobnych producentom narkotyków. Historia byłaby więc prawdziwym współczesnym „opium dla ludu” (Hobsbawm 1992: 3).

Kolejne pytanie przynależące do tych dyskusji wiąże się z konsekwencjami i możliwościami reakcji obronnych w skali jednostek i społeczeństw. Jakie wnioski płyną z tej krwawej przeszłości XX w. dla przekazu historycznego, edukacji i wreszcie samych badań naukowych? Jaka jest zatem rola historyka: naukowca i nauczyciela? Za niepokojące uznać trzeba, że znów widoczne są postawy, w których przypisuje się im przede wszystkim rolę służebną wobec zadań „patriotycznego wychowania” czy „umacniania dumy narodowej”.

Zwrócić uwagę musimy również na upływ czasu, który każdego dnia oddala nas od wydarzeń uważanych za centralne dla pamięci o XX w., czyli lat 30. i 40. – nazizmu, stalinizmu i drugiej wojny światowej. Zmiana generacji i związane z nią odchodzenie świadków, uczestników i ofiar tamtych wydarzeń jest już faktem. Bezpośredniej pamięci własnego doświadczenia już prawie nie ma, bo nawet ludzie, którzy byli wtedy dziećmi stanowią niewielką część naszych populacji. Oczywiście media, zwłaszcza cyfrowe, sprzyjają upowszechnianiu ich świadectw. Doskonale to widać np. w kolejną rocznicę wybuchu powstania warszawskiego 1944 r., gdy niemal każdy portal informacyjno-opiniotwórczy zamieszcza jakiś głos „świadka historii”. Dysponujemy także zasobami utrwalonych relacji, tradycyjnych (tekst), ale też audio i wideo. Jednak są one czymś innym niż bezpośrednio przekazywana pamięć dziadka czy starszego sąsiada. Wielu badaczy eksploruje bardzo ciekawy obszar procesów społecznych, które dotyczą kształtowania się pamięci zbiorowej w sytuacji zanikania „pamięci komunikatywnej”. Na ile poddaje się ten proces odgórnemu modelowaniu? Czy lekcje historii i muzea wprowadzą skutecznie do pamięci zbiorowej treści, które uważa się za ważne/niezbędne/wychowawcze? Jak czuwać nad pamięcią zbiorową, by zawierała tzw. lekcje historii, swego rodzaju bezpieczniki chroniące społeczność przed uleganiem hasłom agresywnym, konfliktującym, nacjonalistycznym czy wręcz rasistowskim? Wydawało się jakiś czas temu, że jest to już zbędne, przynajmniej w Europie. Takie założenie było jednak zbyt optymistyczne, być może nawet naiwne, bo pomijało choćby takie wydarzenia w Europie, jak wojny bałkańskie początku lat 90. XX w. oraz towarzyszące im ogromną przemoc i celowo wzbudzaną nienawiść etniczną. Dziś, 75 lat po zakończeniu drugiej wojny światowej, problem ten leży jednak znów na stole.

Dorobek refleksji naukowej nad zagadnieniami pamięci w jej różnych formach i kontekstach jest obecnie ogromny⁵. Obejmuje szeroki zestaw pytań badawczych, które odnoszą się do różnych odmian i rodzajów pamięci: historycznej, indywidualnej, komunikacyjnej, kulturowej, magazynującej, lokalnej, zbiorowej, postpamięci, przeciwpamięci⁶.

Należy jednak podkreślić, że choć chodzi o pamięć przeszłości, zbiorową lub indywidualną, czyli pewną wizję historii, to nie tylko historycy zajmują się naukową analizą tych zagadnień (jej początkiem był tzw. zwrot pamięciowy/*mnemonic turn*). Wymienić trzeba także socjologów i antropologów, literaturoznawców, kulturoznawców. Jak zauważył francuski historyk Jacques Le Goff, „pojęcie pamięci jest usytuowane na *skrzyżowaniu dróg*” (Le Goff 2007: 101). W sposób naturalny wykształcił się ogląd multidyscyplinarny, czasem interdyscyplinarny tych zagadnień. Materiał autobiograficzny w postaci wspomnień, dzienników czy relacji należy do podstawowych i „odwiecznych” źródeł, które badacze przeszłości wykorzystują – mimo wszystkich zmian w warsztacie i postrzeganiu ich dziedziny nauki – chętnie i na różne sposoby. Same dzieła historyków – jako pewna wizja przeszłości, uznawana za (w miarę) obiektywną/naukową i podana w określonej formie narracji naukowej – są bardzo ciekawym przedmiotem analizy, czego dokonuje się na różne sposoby (jedną z inspiracji są koncepcje Haydena White’a i Franka Ankersmita⁷). Choć historycy chętnie za swych „ojców” uznają dziejopisów grecko-rzymskiej starożytności, to przecież historiografia jako nauka ma rodowód o wiele krótszy. Jej warsztat kształtował się w XIX w. pod ciśnieniem ogólnym przemian w nauce, zwłaszcza naukach ścisłych (Topolski 1998: 86–154; Iggers 2010: 51–91). „Naukowość” historii miała oznaczać obiektywność jej wyników. Rozbudowywane instrumenty krytyki źródeł, w tym wspomnianych ego-dokumentów, miały to zapewnić, acz, jak sobie uświadomiono w toku wielkich debat w światowej humanistyce, które przyniósł XX w., było to dość złudne założenie. Z przekonaniem, że dzieło historyka pokazuje „prawdę” o przeszłości pożegnaliśmy się jednak całkiem niedawno i z niechęcią (część historyków zresztą tego „Rubikonu” przekroczyć nie chce). Nie możemy więc już stać na stanowisku, że rekonstruujemy mozolnie przeszłość. Dokonujemy bowiem jej konstrukcji z pomocą źródeł, metod i metodologicznych założeń charakterystycznych dla naszej dziedziny (przy czym trzeba przyznać, że zdecydowana

⁵ Jego przedstawienie choćby w zarysie tu jest niemożliwe. Większość przywoływanych w przypisach do artykułu publikacji zawiera obszerne bibliografie zestawione z publikacji dotyczących szeroko rozumianego zagadnienia pamięci. Zob. także: Korzeniowski 2005: 121–138.

⁶ O wadze tej tematyki w Polsce świadczyć mogą naukowe opracowania różnych aspektów zagadnienia, które złożyć by się już mogły na pokaźną bibliografię, ale i przekłady podstawowych prac zagranicznych (antologie tekstów i samodzielne tomy), a nawet ujęcia encyklopedyczne. Patrz m.in.: Kończal 2014; Saryusz-Wolska, Traba 2014.

⁷ O koncepcjach tych badaczy i nurcie narratywizmu historycznego patrz także: White 2000; Muchowski 2015; Domańska 2002; Sawicka 2015.

większość historyków polskich nie jest pasjonatami teorii w nauce i wykazuje małą świadomość metodologiczną). Jak ujął to filozof i historyk Krzysztof Pomian, „od XIX wieku historia bada również epoki, dziedziny i terytoria, o których wszelka pamięć zanikła przed wiekami, a nawet tysiącleciami, lub które nigdy nie zostały przez jakąkolwiek pamięć zarejestrowane” (Pomian 2006: 181). Poluzowaniu zależności od pamięci służyło także zajęcie się innymi niż tylko polityczne rozdziałami dziejów i – co się z tym wiązało – odejście od „zdarzeniowości”, opisu wydarzeń w ciągu chronologicznym jako głównego sposobu pokazywania przeszłości.

Historyk jednak nadal funkcjonuje jako badacz dążący do obiektywności (rozumianej jako pewien poziom sprawdzalności wyników i uniezależnienia ich od osobistych/subiektywnych wpływów), a ponadto jest podejrzliwie ostrożny wobec „jawnych treści narracji” w swych źródłach. Podobnie jak jemu współcześni, jest także człowiekiem „pamiętającym”, świadkiem swej epoki, który dokonuje interpretacji i podlega emocjom i tendencjom współczesnym sobie. Wytwór jego pracy intelektualnej w postaci tekstu historiograficznego ma janusowe oblicze: jest tekstem naukowym i tekstem literackim – świadectwem czasu powstania i idei do niego należących. Tzw. historia drugiego stopnia najpierw rozumiana była jako historia historiografii, nim upowszechniło się – pod wpływem stanowiska wspomnianego P. Nory – powiązanie jej z badaniami nad „nośnikami pamięci”. Ich analiza ma wskazać, jak historia jest wykorzystywana przez społeczeństwo, jak konstruuje ono jej wyobrażenia, jak wytwarza związane z nią tradycje. Rzecz jasna odbywa się to przede wszystkim poprzez analizę powiązanych ze sobą pamięci i tożsamości zbiorowej.

Jak zauważył socjolog i antropolog Jacek Nowak, nawet dla profesjonalnych autorów, nie-historyków zajmujących się pamięcią zbiorową, „pamięć, jak i historia przypominają te same zjawiska, a granice między nimi są zamazane i nieczytelne” (Nowak 2011: 34). Dyscyplina naukowa, jaką jest historia, przy wszystkich wyżej wspomnianych zastrzeżeniach, dąży do „prawdy” o przedmiocie badania. Jest wyczulona na wieloznaczność, nieoczywistość, wieloprzyczynowość, szeroko rozumiany kontekst ogólny uwikłania „człowieka działającego”. Przedstawiając ludzi (jednostki, wspólnoty) w wybranym odcinku historycznego czasu dokonuje oczywiście pominięć i uproszczeń, ale uzasadnia własną selektywność, kontroluje poprawność prowadzenia badań. Unika także emocji i ocen podawanych wprost. Badacz tworzy obraz rozbudowany, pogłębiony, wielokrotnie otwarty na dalsze postulaty badawcze. Posługuje się językiem analizy naukowej charakterystycznym dla swej dyscypliny, stosuje przy tym najczęściej formy językowe przesuwające go jako narratora na plan dalszy (unikanie narracji w formie pierwszoosobowej). Trzeba pamiętać, że historia jako utwór ciągle pozostaje wrażliwa na zarzut bycia rodzajem literatury. Pojmowanie czasu ma charakter linearny. A obszar umieszczania wyników jest właściwie globalny jako część przeszłości człowieka (niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z lokalnym studium przypadku, czy próbą

mierzenia się w wielkim procesem społecznym). Przy tym historiografia uważana jest, zwłaszcza przez jej twórców, za nadrzędną w stosunku do innych form zajmowania się przeszłością i wykorzystywania materiałów z przeszłości. W swoich własnych oczach, i oczach przynajmniej części społeczeństwa, posiada autorytet, który daje jej mandat do korygowania wypowiedzi o przeszłości, także do odnoszenia się do kwestii narodowej tożsamości. Dodajmy jeszcze, że jest zinstytucjonalizowaną działalnością – instytucje wydają „licencje” bycia fachowym badaczem przeszłości.

Jeśli chodzi o relacje z pamięcią można chyba powiedzieć, że historia jako nauka postrzega zwykle pamięć zbiorową jako „ułomną”, wymagającą korygującej „naprawy” lub poszerzenia o to, co nauka uważa za „ważne” dla danej społeczności. Efekty naukowe w pewnej przynajmniej mierze winny się zatem przekładać na działania edukacyjne. Tutaj już pojawia się pewne pole współpracy, np. z władzami, które odgórna polityka historyczna może (choć nie musi) skłaniać do współpracy z naukowcami. W takim przypadku istniejąca pamięć zbiorowa, o dużej dozie niezależności, niejednokrotnie traktowana jest jako rywal historiografii w zabiegach o społeczną uwagę i wpływ. Pamięć zbiorowa funkcjonuje w swoich wspólnotach w stopniu o wiele bardziej bezpośrednim i naturalnym (jeśli tak można to określić) niż przekaz naukowy, wymagający kompetencji i czasu na jego przyswojenie. Umacnia je, nadając symboliczny sens ich rozwojowi. W tym celu mitologizuje przeszłość/historię, by dostarczyć wzorów i wartości dla członków swojej wspólnoty. Robi nadal to, co już przestała jawnie czynić historiografia (lub się wobec tego dystansuje) – angażuje się w utrwalanie „tradycji wynalezionych”, postrzeganych jako odwieczne i wrodzone danym wspólnotom (Hobsbawm 2008: 10–18). W pewnym sensie manipuluje zatem sama sobą, by dostarczyć nam wzorców postaw i działania. Nadaje w tym celu figurom pamięci jednoznaczny moralny kolor, nie stroniąc od manichejskiego podejścia, w którym swojej wspólnotie przypisuje jasne barwy, słuszne postawy i prawe oblicze. Rozwija się przy tym w dużym stopniu spontanicznie, niezależnie, często dość kapryśnie. Jest w tym wymiarze nade wszystko „żywa”, pozostaje w ciągłym ruchu. Jest także dowolnie selektywna w stosunku do tego, co „zapamiętuje”, co włącza z pamięci jednostkowej i co pobiera z dorobku historyków. Przeszłość zajmuje przecież uwagę ludzi współczesnych w różny i zmienny sposób, w zależności od „klimatu opinii, ważnych obchodów rocznicowych czy sukcesu określonych filmów albo seriali telewizyjnych”, jak zauważył Piotr Kwiatkowski (znamiennie, że badacz nie wymienił dzieł historycznych jako takich impulsów ożywiających zorientowaną na historię część świadomości społecznej; Kwiatkowski 2012: 77). Pamięć zbiorowa nie jest, cytując socjologa Lecha Nijakowskiego, „bezkresnym magazynem [...], ale systemem powiązanych ze sobą *paczek pamięci*, przywoływanych na mocy skojarzeń i kluczy wspomnieniowych” (Nijakowski 2008: 56). Może w odniesieniu do pewnych części przeszłości pozostawać obojętna, może je też, by przywołać filozofa kultury Andrzeja Ledera odnoszącego się do najnowszej historii Polski, „prześnić” (Leder 2014).

Generalnie nie przejmuję się „sprawdzalnością” czy „prawdziwością” swojej zawartości, bo nie ma ona znaczenia, liczy się jej użyteczność dla wspólnoty w danym momencie jej rozwoju. Wykazuje zatem znaczącą zmienność, choć szafuje tradycją i rzekomą odwiecznością.

[...] wykracza poza granice historii jako nauki i jako kultu publicznego. – jak ujął to J. Le Goff – [...] Stanowi ona część ważnej stawki w grze społeczeństw rozwiniętych i społeczeństw rozwijających się, klas dominujących i klas zdominowanych, walczących o władzę lub o życie, o przetrwanie lub o awans (Le Goff 2007: 155).

Trzeba jednak zauważyć, że istnieje pewne podobieństwo nie tyle charakteru, co sytuacji społecznej – i historia jako nauka, i jako pamięć zbiorowa budzą ochotę, by na nie wpływać za pomocą różnych narzędzi. Cel jest zwykle jeden – interes władzy, maskowany szeregiem słów pisanych wielkimi literami. O ile jednak pamięć zbiorowa nie ma jednostkowych twórców, rycerzy swej sprawy, jest dziełem kolektywnym, to już w przypadku historiografii może znaleźć się grupa, która, powołując się na interes państwa i narodu, uznaje wyższość celów i programów innych niż zasady nieskrępowanego uprawiania naukowych eksploracji.

Jako ludzie nauki historycy mają świadomość ograniczeń i uwarunkowań swego fachu. Nie dysponują przede wszystkim możliwością bezpośredniej obserwacji przedmiotu badań. Poznają go w sposób zapośredniczony. Stąd się bierze m.in. zainteresowanie dokumentami będącymi owocem ludzkiej pamięci, ego-dokumentami. Oferują one przecież jakiś (jedynie dostępny) sposób „dotknięcia”, „poczucia”, „zobaczenia” czy „wskrzeszenia” bezpowrotnie minionej rzeczywistości. Biorąc pod uwagę przypadek polskiej historiografii, trzeba jednak zauważyć, że historycy z widocznym dystansem podchodzą do różnych koncepcji współczesnej humanistyki, zmieniających się zbyt szybko w ich opinii (bądź co bądź spadkobierców Herodota). Za symptomatyczną uznać możemy wypowiedź jednego z wybitnych historyków dziejów najnowszych, Jerzego Eislera, o początkowym wielkim zainteresowaniu i późniejszym znużeniu galopadą nowoczesnych koncepcji. Hasło interdyscyplinarności jest bardzo trudno przekuć na konkretną i przynoszącą pożytek praktykę badawczą. Pozytywizm spod znaku słynnego pytania Leopolda von Rankego „*wie es eigentlich gewesen war?*”, mimo wielu debat i metodologicznych „zwrotów” ma się nadal dosyć dobrze. Przynajmniej w Polsce. Historycy postrzegani są przez własne społeczeństwo zwykle jako dostarczyciele odpowiedzi na takie właśnie podstawowe pytanie oraz – choćby się mocno od tego odżegnywali – jako sędziowie (lub adwokaci stron) w wielkim procesie przed trybunałem Historii (działalność Instytutu Pamięci Narodowej dodatkowo takie postrzeżenie umocniła).

Jednak wzmiankowany już rozwój badań nad pamięcią w naukach społecznych zaczął podlegać na przełomie XX i XXI w. szerszej recepcji także w historiografii (nie bez znaczenia był tu dialog międzynarodowy w nauce). Przyciągnął

uwagę wielu naukowców. Od kilku już lat formułowane są czasem zgryźliwe oceny, że mamy do czynienia z modą na „pamięciologię” w historiografii i generalnie naukach społecznych i humanistycznych. Nie badamy tego, co się wydarzyło zgodnie z naszym warsztatem (a to nasze ponoć główne zadanie), a raczej to, co pozostało w ludzkich głowach po przejazdach różnych „lokomotywy dziejów”... Inspiracja koncepcją „miejsz pamięci” przyniosła szereg znaczących efektów⁸, ale w warunkach ciągle istniejącej konieczności wykonania szeregu podstawowych badań nad polską historią, istnieje nadal wielkie pole do działania dla historyków prezentujących klasyczny dla ich dyscypliny warsztat badawczy.

Z drugiej jednak strony mamy świadomość, że wiele ważnych kwestii w odniesieniu do historii współczesnej sformułowali humaniści innych dyscyplin, którzy badają pamięć zbiorową, inspirują się lukami w niej, mitami, przemilczeniami i sprzecznościami (przywołajmy jeszcze raz Andrzeja Ledera i jego książkę z 2015 r. *Prześlona rewolucja*, niezwykle ważną w dyskusjach nad historią najnowszej Polski). Historyków irytuje czasem, że traktują oni historiografię co najwyżej jako zbiór faktów wybiórczo przywoływanych w ich wywodach, że bezceremonialnie wchodzą na nasz obszar działania. Jednak inny punkt widzenia bywa ożywczy, nawet jeśli diametralnie się z nim nie zgadzamy. Wspomnieć trzeba tu interdyscyplinarne studia nad Holokaustem, które w Polsce – jak widzimy po raz kolejny – ujawniają konflikt pamięci różnych grup, pokazują ułomności pamięci zbiorowej o latach 40. XX w., uwypuklają istniejące trudności z przyswajaniem dorobku naukowego, a nawet demaskują czysto polityczne inspiracje w podchodzeniu do tego problemu. Obnażają także uwikłanie emocjonalne, narodowe i polityczne części historyków, nie mówiąc o politykach i innych liderach społecznych (tytułem przykładu podać można reakcje nie tylko na prace Jana Tomasza Grossa, nieodmiennie wywołujące dyskusję⁹, a nawet awantury, ale też na ostatnią książkę zespołu prof. Barbary Engelking *Dalej jest noc* z 2018 r.¹⁰). Wcześniej w nieco podobny sposób, choć mniej jednak emocjonalny, traktowano wspomnianą już tematykę polsko-niemiecką odnoszącą się do powojennych losów Niemców na ziemiach włączonych do Polski. Tutaj

⁸ M.in. Bednarek, Korzeniewski 2014; Traba, Hahn 2013–2015; Czapliński, Hahn, Weger 2005. Pojawiała się także propozycja posłużenia się nieco inaczej skonstruowanym terminem, ale także przywołującym pamięć: Najder 2014.

⁹ Reakcje jedynie w formie tekstów były tak liczne, że samo podanie wybranych publikacji odnoszących się do książki J. T. Grossa przekracza możliwości, jakie ma ten artykuł. Czytelnik przekona się o tym łatwo, korzystając z wyszukiwarki online Biblioteki Narodowej.

¹⁰ Engelking, Grabowski 2018. Jednym z elementów sporów była kwestia, co powinno być częścią przekazu zewnętrznego o historii Polski i pamięci historycznej nie tylko Polaków. O temperaturze emocji świadczyć może fakt, że stanowiska bardziej zróżnicowane i wyważone są mało widoczne przy dominujących dwóch podejściach: Polacy – ratujący Żydów lub Polacy – mordercy Żydów. Na tym przykładzie widać, jak zadziałał mechanizm wypierania i zapomniania, który wzmacniała jeszcze działalność propagandy komunistycznej (przekaz o 6 milionach zabitych podczas wojny Polaków, a nie obywateli polskich), a obecnie narracji nacjonalistycznej.

również kwestie doświadczenia historycznego i pamięci o nim odgrywały ważną rolę (Mazurkiewicz 2015; Buras, Majewski 2003). Zasadnicze znaczenie ma prawdopodobnie wrażliwość materii: relacje historii i pamięci są delikatne, czujnie oglądane obecnie, ale przecież tak naprawdę „odwieczne” i symbiotyczne. Różnica polega, jak się wydaje, na większej świadomości tych spraw współcześnie. Doprowadziła ona do dostrzeżenia paradoksu: pamięć to jedno z najstarszych źródeł dla historyków (odwoływanie się do pamięci indywidualnej jako zasobu wiedzy na jakiś temat), z drugiej strony wielki konkurent w walce o uwagę publiczności i swego rodzaju „rząd dusz” (o ile historię postrzega się jeszcze jako „nauczycielkę życia”). Doświadczamy zatem stałego napięcia między historią a pamięcią. Jest to bolesna współzależność w przypadku historii najnowszej, w której pamięć świadka jest często swego rodzaju instrumentem weryfikacji wywodów naukowych („a ja pamiętam...”).

Ostatni wzrost napięcia w przypadku polskim jest skutkiem nowej odmiany polityki historycznej – która chce bezpośrednio kształtować pamięć i postawy wobec przeszłości, a raczej odgórnie sankcjonowanej jej wizji. Osoby odrzucające z różnych przyczyn termin polityka historyczna mówią m.in. o polityce/politykach pamięci, kulturach pamięci i ich zróżnicowanych aktorach (nie tylko państwo, władza centralna), co znów prowadzi nas do centralnej roli pamięci w zbiorowościach. Tak czy inaczej zaangażowanie państwa zaostrza relacje, ujawniając brak neutralności z jego strony – państwo opowiada się za pewną wizją, niekoniecznie podzielaną przez wszystkich jego obywateli – chce umacniać część pamięci zbiorowej, inną część pomniejsza, przekształca, usuwa, wzmacnia przekaz powiązany z większością, a stara się marginalizować mniejszościowe doświadczenie, z takiego czy innego powodu niepożądane w ogólnej panoramie „zapamiętanej” przeszłości. Równocześnie przydaje „marginaliom” nadzwyczajnego znaczenia, dotąd nie odczuwanego w sensie społecznego odbioru, a i nie udokumentowanego pracami historyków. Dobrym przykładem jest odgórnie wprowadzane od kilku lat w przestrzeń polskich praktyk pamięci i upamiętnień prawicowych formacji zbrojnych: Narodowych Sił Zbrojnych, a ostatnio Brygady Świętokrzyskiej. We współczesnych zróżnicowanych społeczeństwach, nie tylko w polskim, nieodmiennie musi tego typu działanie prowadzić do nasilenia napięć, nierzadko do konfliktów rozgrywających się także w mediach. Innym polskim przykładem są coroczne wydarzenia w Hajnówce w czasie przemarszu nacjonalistów ku czci jednego z dowódców antykomunistycznego podziemia powojennego, obarczonego odpowiedzialnością za śmierć białoruskich cywili. Polityka historyczna państwa zdradza też ambicje sterowania nie tylko emocjami społecznymi, ale także badaniami historycznymi w imię przez siebie określanej racji stanu, dobra Narodu (krytyczna wobec niektórych rozdziałów narodowych dziejów historiografia ogłaszana jest elementem nagannej i szkodliwej „pedagogiki wstydu”). Na ile może to być skuteczne? Przykłady z przeszłości pokazują, że takie odgórne ambicje nie są proste w realizacji. Ich wynik może

być wątpliwy (świetnie pokazuje to analiza perypetii polityki pamięci w odniesieniu do powstania warszawskiego: Napiórkowski 2016).

Musimy też uznać, że w zdefiniowaniu przedmiotu badań, sprecyzowaniu podejścia metodologicznego czy ustaleniu siatki terminów rola historyków była i jest raczej wtórna – pozostaje pod wpływem socjologii i ogólnohumanistycznego „zwrotu ku pamięci”. Może to dobrze, bo otwiera się w ten sposób pole do interdyscyplinarnego oglądu – nie jest on jednak łatwy dla pojedynczych badaczy ze względu na wyuczoną specjalizację, pogłębiającą analizy, ale fragmentaryzującą humanistykę. Historycy, o których dystansie do kwestii teoretycznych już wspomniano, często używają aparatu pojęciowego i deklarują stosowanie metod z innych dyscyplin dość swobodnie, co nie jest akceptowane w macierzystych naukach. Wszyscy jednak podkreślają rolę inspirującą Maurice’a Halbwachsa i jego *Społecznych ram pamięci*, trzeba jednak zwrócić uwagę, że do historiografii tematyka weszła za pośrednictwem i z pewnym opóźnieniem. Polskie tłumaczenie tej ważnej książki ukazało się w 1969 r., znajdując odbiorców przede wszystkim wśród socjologów. Drugie pojawiło się w 2008 r. już w okresie „pamięciowego boomu”. Do jego zaistnienia, tak na Zachodzie, jak i w Polsce, oczywiście przyczyniły się kolejne refleksje naukowe i twórcze zastosowania. Od lat 90. XX w. następowało stopniowe przyswajanie dorobku takich badaczy, jak wspomniany już Pierre Nora oraz Aleida i Jan Assmannowie (Assmann, A. 2013; Assmann, J. 2008). Wspomniana koncepcja „miejsc pamięci” okazała się bardzo inspirująca. Przede wszystkim jednak trzeba pamiętać o znaczących dokonaniach polskich socjologów, od lat 60. XX w. badających pamięć o przeszłości różnych grup – mimo niekorzystnych warunków ogólnych (presja cenzorska). Wymienić tu należy dorobek m.in. Barbary i Jerzego Szackich (przegląd pól badawczych i efektów ich eksplorowania w: Wawrzyniak, Kończal 2011). Współcześnie wyróżnia się doskonała seria: „Współczesne społeczeństwo polskie wobec przeszłości”, wydawana od 2006 r. (W jej ramach ukazały się m.in.: Szacka 2006; Szpociński, Kwiatkowski 2006; Szpociński 2009; Szpociński 2013).

W przypadku historii najnowszej do sięgnięcia do pamięci indywidualnej, ale tej w stanie pierwotnym – w umysłach – skłonił badaczy brak źródeł. W początkach lat 70. XX w. Krystyna Kersten pisała o historykach jako twórcach źródeł (Kersten 1971: 313–330). Na szeroką skalę takie działania podjęto w celu zapełnienia „białych plam” w badaniach historycznych. Tak określano tematy w okresie komunistycznym poddane cenzurze, do których brakowało klasycznych źródeł pisanych lub były one niepełne, skażone jednostronnością motywowaną politycznie. Z zakresu najnowszej historii Polski do takich zagadnień intensywnie podejmowanych po upadku komunizmu należały: represje i opór społeczny, doświadczenia generacji, ale też ocean życia codziennego tzw. zwykłych ludzi. Poświęcenie się tym zagadnieniom daje historykom ekscytującą okazję do tworzenia źródła – wywołania go z pamięci ludzkiej, a nie pozostawiania skazanym na dostępny materiał urzędowy czy autobiograficzny, w tym ostatnim przypadku

często wytwór jednostek z elitarnych kręgów. Historyk, prowadząc wywiad biograficzny, niemal sam słyszy „głos przeszłości”, jak brzmiał tytuł książki brytyjskiego badacza Paula Thompsona (Thompson 1978). I tutaj postępowanie historyków przeszło znaczącą ewolucję: od prostego szukania faktów w pamięci świadka, po przyjęcie koncepcji *oral history* i określonych procedur zbierania, opracowywania i analizowania wywiadów. Początkowo historycy zdradzali jednak – przy całym swoim wyczuleniu na subiektywność narracji źródłowych – pewną naiwność metodologiczną, wynikającą chyba przede wszystkim ze stóskunkowo małej wiedzy o mechanizmach ludzkiej pamięci.

Wielokrotnie wspomniano już o przypisywaniu historii – rozumianej jako zbiór pojedynczych informacji o przeszłości lub skonstruowana wizja czasów minionych – znaczenia pozanaukowego: wychowawczego, spajającego, racjonalizującego doświadczenie jednostek poprzez wpisanie go w narrację o całej wspólnocie. Przypomnijmy jednak, że praca ze świadkiem historii (najczęściej jej ofiarą, nieraz ciężko doświadczoną) ma również znaczenie moralne, etyczne dla samych badaczy, zwłaszcza ludzi młodych. Kontakt z drugim człowiekiem otwiera ich bowiem ostatecznie także na własne człowieczeństwo... Rozwija empatię¹¹. Współczesny badacz wydobywa głos tych, którymi nikt się często nie interesował, oddając im tym samym sprawiedliwość i zapewniając trwanie ich świadectwa ponad przeznaczony im biologiczny czas, oferując szansę włączenia dodatkowym kanałem ich przeżyć w doświadczenie wspólnoty. Jak pięknie i trafnie ujął to pisarz Wiesław Myśliwski: „I tylko to, co opowiedziane, jest jedyną możliwą wiecznością. Żyjemy w tym, co opowiedziane. Świat jest tym, co opowiedziane” (Myśliwski 2018: 54). Opowiedziana przeszłość, także przez naukowca, staje się więc w jakiejś formie minionym czasem zapamiętanym. Myśliwski ustami swego bohatera przestrzega jednak, że „to co opowiedziane [...] ustanawia to, jak było, jest czy będzie, nadaje temu wymiar, skazuje na nicość lub zmartwychwstanie” (2018: 54). Staje się więc i historią, i pamięcią o niej. Oby obie nie uległy, przywołując określenie użyte ostatnio przez wspomnianego już Napiórkowskiego w odniesieniu do sytuacji polskiej – „propagandzie pamięciowej”. W tym też leży zdanie historyków i ich odpowiedzialność. Podsumowując wieloletni projekt analizowania francuskich „miejsz pamięci” zgodnie z koncepcją przez siebie zaproponowaną, P. Nora tak bowiem ujął role spełnione przez członków swego zespołu badawczego: „Nie byli ani notariuszami, ani prorokami. Raczej tłumaczami i pośrednikami. Na pewno przewoźnikami – ale już nie między przeszłością i przyszłością, lecz między ślepym pytaniem i oświeconą

¹¹ „Opowieści pozostały – większość moich Rozmówców nie żyje – pisze we wstępie do swojej książki opartej na wywiadach z więźniami niemieckich obozów koncentracyjnych Piotr Filipkowski. – Dobrze pamiętam spotkania z nimi i moja pamięć tych spotkań została tu też zapisana. Obok ich autobiograficznej pamięci. Kolejni interpretatorzy – jeśli przyjdą – będą wolni od mojego doświadczenia spotkania. [...] Odczytując/odsluchując/oglądając te relacje, zobaczą dzięki temu może coś więcej i ostrzej. Ale z tego samego powodu pozostaną pewnie na coś innego, dla mnie ważnego, ślepi”. Por. Filipkowski 2010: 8.

odповідzią, między publicznym naciskiem i samotną cierpliwością biblioteki, między tym, co czują, i tym, co wiedzą” (Nora 2014: 29). Zdania te sformułowane zostały na początku lat 90. XX w. Ich słuszność wyraźnie widać i dziś.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann, A. 2013. *Między historią a pamięcią. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Assmann, J. 2008. *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bachmann, K., Kranz, J. (red.) 1997. *Przeprosić za wypędzenie? O wysiedleniu Niemców po drugiej wojnie światowej*. Kraków: Znak.
- Bauman, Z. 2018. *Retrotopia. Jak rządzi nam przeszłość*. Warszawa: PWN.
- Bednarek, S., Korzeniewski, B. (red.) 2014. *Polskie miejsca pamięci. Dzieje toposu wolności*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Buras, P., Majewski, P. M. (red.) 2003. *Pamięć wypędzonych. Grass, Beneš i środkowoeuropejskie rozrachunki*. Warszawa: Fundacja CSM.
- Burszta, W. J. 2013. *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*. Warszawa: Iskry.
- Carr, E. H. 1999. *Historia. Czym jest*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Czapliński, M., Hahn, H.-J., Weger, T., (Hrsg.) 2005. *Schlesische Erinnerungsorte*. Görlitz: Neisse Verlag.
- Domańska, E. (red.) 2002. *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Engelking, B., Grabowski, J. (red.) 2018. *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*. T. 1–2. Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów.
- Filipkowski, P. 2010. *Historia mówiona i wojna. Doświadczenie obozu koncentracyjnego w perspektywie narracji biograficznych*. Wrocław:
- Hajnicz, A., Borodziej, W. (red.) 1998. *Kompleks wypędzenia*. Kraków: Znak.
- Hobsbawm, E. 1992. Ethnicity and nationalism in Europe today. – *Antropology Today*, 8(1), 3–8.
- Hobsbawm, E. 2008. Wprowadzenie. – Hobsbawm, E. (Ed.), Ranger, T. (Ed.). *Tradycja wynaleziona*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hutton, P. H. 1993. *History as an Art of Memory*. Hanover–London: University Press of New England.
- Iggers, G. G. 2010. *Historiografia XX wieku*. Warszawa: PWN.
- Kersten, K. 1971. Historyk twórcą źródeł. – *Kwartalnik Historyczny*, 78(2), 313–330.
- Kończal, K. (red.) 2014. *(Kon)teksty pamięci. Antologia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Korzeniewski, B. 2010. *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Kwiatkowski, P. T. 2012. Kategoria przeszłości w potocznej pamięci zbiorowej. – Hałas, E. (red.). *Kultura jako pamięć. Posttradycyjne znaczenie przeszłości*, Kraków:...
- Le Goff, J. 2007. *Historia i pamięć*. Warszawa: Nomos.
- Leder, A. 2014. *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

- Mazurkiewicz, M. 2015. *Spór o pamięć. Polityczne następstwa powojennych wysiedleń Niemców w pozimnowojennych relacjach polsko-niemieckich i czesko-niemieckich*. Warszawa–Opole: Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski.
- Meier, Ch. 2014. Pamiętanie – wypieranie – zapominanie. – Kończal, K. (red.). *(Kon)teksty pamięci. Antologia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Muchowski, J. 2015. *Polityka pisarstwa historycznego. Refleksja teoretyczna Haydena White’a*. Warszawa:
- Myśliwski, W. 2018. *Traktat o łuskaniu fasoli*. Kraków: Znak.
- Najder, Z. i in. (red.) 2014. *Węzły pamięci niepodległej Polski*. Kraków–Warszawa: Fundacja Węzły Pamięci i Znak.
- Napiórkowski, M. 2016. *Powstanie umarłych: Historia pamięci 1944–2014*. Warszawa:
- Napiórkowski, M. 2019. *Turbopatriotyzm*. Wołowiec: Czarne.
- Nijakowski, L. M. 2008. *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nora, P. 2010. Czas pamięci. – *Res Publica Nova*, 23(10), 134–141.
- Nora, P. 2014. Jak pisać historię Francji? – Kończal K. (red.). *(Kon)teksty pamięci. Antologia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Nowak, J. 2000. *Společné reguly paměťania. Antropologia paměťi zbiorowej*. Kraków: Nomos.
- Orłowski, H. 2000. *Warmia z oddali. Odpominania*. Olsztyn: Borussia.
- Orłowski, H., Sakson, A. (red.) 1996. *Utracona ojczyzna. Przymusowe wysiedlenia i przesiedlenia jako wspólne doświadczenia*. Poznań: Instytut Zachodni.
- Pomian, K. 2006. *Historia – nauka wobec pamięci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pomian, K. 2011. „Geteiltes Gedächtnis”: Europas Erinnerungsorte als politisches und kulturelles Phänomen. – Weber M. u. a. (Hrsg.). *Erinnerungsorte in Ostmitteleuropa. Erfahrungen der Vergangenheit und Perspektiven*. Oldenburg: De Gruyter.
- Ricoeur, P. 2007. *Pamięć, historia, zapomnienie*. Kraków: Universitas.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. (red.) 2014. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sawicka, J. 2015. Oryginalność doświadczenia historycznego w ujęciu Franka Ankersmita. – *Folia Philosophica*, 33, 169–185.
- Szacka, B. 2006. *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa: Neisse Verlag.
- Szałamow, W. 2019. *Opowiadania kołymskie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis [według wydania elektronicznego].
- Szpociński, A. (red.) 2009. *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szpociński, A. (red.) 2013. *Przeszłość w dyskursie publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szpociński, A., Kwiatkowski, P. T. 2006. *Przeszłość jako przedmiot przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Thompson, P. 2017. *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Topolski, J. 1998. *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*. Warszawa: RYTM.
- Traba, R., Hahn, H. H. (red.) 2013–2015. *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. T. 1–4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wawrzyniak, J., Kończal, K. 2011. Polskie badania pamięćoznawcze: tradycje, koncepcje, (nie)ciągłości. – *Kultura i Społeczeństwo*, 55(4), 11–65.
- White, H. 2000. *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas.
- Wolff-Powęska, A. 2011. *Pamięć, brzemię i uwolnienie. Niemcy wobec nazistowskiej przeszłości (1945–2010)*. Poznań: Zysk i S-ka.

SYLWIA KAMIŃSKA-MACIĄG ORCID 0000-0001-9541-3200
Uniwersytet Wrocławski

Strategie narracji i pamięć o terrorze w *Dzieciach Kruka* Julii Jakowlewaj

Abstrakt: O wielkim terrorze we współczesnej rosyjskiej literaturze dla dzieci i młodzieży wciąż pisze się niewiele. Okres aresztowań obywateli ZSRR pod zarzutem zdrady narodu w latach 30. XX w. przez około 20 lat po upadku Związku Radzieckiego stał się tematem całkowicie przemilczanym, a niektórzy obywatele rosyjscy do dziś mają problem z nazwaniem go inaczej niż „trudny” bądź „smutny” okres w dziejach narodu. A jednak rosnący współcześnie pokoleniowy dystans do wspomnianych wydarzeń zdaje się otwierać furtkę do pamięci pisarzy, dzieci i wnuków świadków wielkiego terroru, którzy w skierowanych do najmłodszych czytelników książkach, starają się przekazać elementy prawdy o historii swojego kraju. Zadania takiego podjęła się również Julia Jakowlewa w książce *Dzieci kruka*, jednak zastosowane przez pisarkę elementy bajki magicznej oraz realizmu magicznego nie do końca pozwalają każdemu dziecku na spojrzenie na przygody bohaterów poprzez pryzmat ich tła historycznego. W niniejszym artykule podejmuję pytanie, czy zmiękczonej pamięć Jakowlewaj jest dobrym przykładem edukacyjnej książki o traumatycznych wydarzeniach w historii narodu.

Słowa kluczowe: wielki terror, represje, pamięć kulturowa, literatura dziecięca, realizm magiczny

Narrative Strategies and Memory of the Terror in *The Raven's Children* by Yulia Yakovleva

Abstract: There is still very little written about the Great Terror in contemporary Russian literature for children and youth. The period of arrests of USSR citizens on charges of national treason in the 1930s for about 20 years after the collapse of the Soviet Union has become a completely hushed subject, and some Russian citizens still have difficulty in naming it other than a 'difficult' or 'sad' period in the history of the nation. And yet, the growing generational distance to these events seems to open the door to the memories of the writers, children and grandchildren of the witnesses of the Great Terror, who in their books addressed to the youngest readers try to convey elements of the truth about the history of their own country. Yulia Yakovleva also undertook such a task in her book *The Raven's Children*, but the elements of the fairy tale and magic realism used by the writer do not fully allow every child to look at the adventures of the

characters through the perspective of their historical background. In this article I reflect on whether Yakovleva's softened memory is a good example of an educational book about traumatic events in the history of the nation.

Keywords: The Great Terror, repression, cultural memory, children's literature, magic realism

W lutym 2020 r. magazyn „Esquire” opublikował w Rosji pierwszą część cyklu „Książki dla dzieci na tematy dla dorosłych”. Serię artykułów o najważniejszej w ostatnim dziesięcioleciu, zdaniem dziennikarzy, rosyjskiej literaturze dziecięcej – w której poruszane są tematy związane z historią kraju, takie jak: wojny oraz wielki terror, ale również te bliskie codziennemu życiu młodych czytelników, a powszechnie uważane za trudne (na przykład przemoc w rodzinie i zastraszanie rówieśników) – rozpoczęła recenzja *Dzieci kruka*¹ (*Дети ворона*, 2015) autorstwa Julii Jakowlewej (Mamlyga 2020). Powieść współczesnej pisarki, która pośród dorosłych czytelników zasłynęła jako twórczyni prozy kryminalnej, osadzonej w czasach stalinowskiej Rosji, w artykule przedstawiono jako pierwszą część „wielotomowej epickiej sagi o dzieciach żyjących w czasach stalinizmu”, będącą „mieszanką realizmu magicznego i tradycji absurdu” oraz „współczesnym spojrzeniem na wydarzenia historyczne, które w literaturze dla dzieci i młodzieży nie pojawiają się niemalże wcale” (Mamlyga 2020). Powieść oceniono jako ze wszech miar godną lektury, swój wybór motywując z jednej strony coraz mniejszą liczbą osób, które pamiętałyby opisywane zdarzenia, z drugiej zaś jej edukacyjnym potencjałem. Niemniej jednak *Dzieci kruka* to historia przepełniona symbolami i alegoriami, których znaczenie nie zawsze wydaje się być jasne dla współczesnego młodego odbiorcy (Mamlyga 2020). Wraz z wątpliwościami dotyczącymi zrozumienia treści przez najmłodszych czytelników powstaje również rozterka, na ile elementy realizmu magicznego oraz bajki magicznej pozwalają dzieciom na odniesienie przedstawionych wydarzeń do własnej rzeczywistości oraz do historii swojego narodu. Nasuwa się także pytanie o to, w jaki sposób narracje w książce kształtują pamięć kulturową o doświadczeniach minionych czasów (Assmann 2018: 55) i czy można ją potraktować jako przykład współcześnie formowanej postpamięci.

Podążając za myślą autora wspomnianego artykułu z „Esquire”, trzeba podkreślić, że współczesna literatura dla dzieci i młodzieży, poruszająca zagadnienie stalinowskich represji, nie jest, zarówno pośród czytelników, jak i twórców, w Rosji popularna. Sytuacja ta wynika przede wszystkim z nastrojów społeczno-politycznych Federacji Rosyjskiej. Jak podkreśla Alexander Etkind, „Kiedy w Europie i USA mówi się o «wieku mnemoniczym», «boomie pamięci» i rosnącej «obsesji przeszłości», rosyjscy autorzy narzekają na «historyczną amnezję»” (Etkind 2016: 21–22). Historyk i badacz kultury przypomina, że nie

¹ W artykule posługuję się własnym przekładem z języka rosyjskiego na język polski tytułu oraz cytatów z *Dzieci kruka* Julii Jakowlewej – S.K.-M.

zważając na próby rehabilitacji i zadośćuczynienia ofiarom represji w latach 90. XX w., do dziś każdy polityk czy uczony „[...] może bez najmniejszego ryzyka propagować sowiecką przeszłość, zaprzeczając jej zbrodniom” (Etkind 2016: 21). Umieszczenie akcji powieści w latach 30. XX w., przy jednoczesnym wskazaniu na zbrodnie Stalina, jest zatem zjawiskiem wciąż rzadkim.

Powieść Jakowlewej rozgrywa się w 1938 r., kiedy to szczęśliwe dzieciństwo głównego bohatera, siedmioletniego chłopca imieniem Szura (zdrobniale Aleksander), kończy bezpowrotnie sprawnie funkcjonujący mechanizm stalinowskiego represji. Autorka przenosi czytelnika w czasy wielkiego terroru, swoich bohaterów czyniąc ofiarami traumatycznych wydarzeń historycznych. Stanowiące tło historii aresztowania, przesłuchania, osadzenia w więzieniach oraz deportacje i egzekucje stają się powodem strachu i niepokoju w życiu głównego protagonisty. Należy podkreślić, że „wielka czystka” dotknęła tysiące postawionych pod zarzutem zdrady ojczyzny obywateli Związku Radzieckiego, mieszkańców miast oraz wiosek (Snyder 2018: 110), czemu nierzadko przyglądały się ich pozostawione bez opieki dzieci. „Wielki Terror był, jak twierdzi Robert Conquest, najgłębszym wstrząsem społecznym, wpłynął głęboko na samoświadomość Rosjan i dokonał ogromnego spustoszenia w dziedzinie duchowej” (Kotkiewicz 2018: 41). Powstająca wówczas rosyjska literatura piękna nie pozostawała obojętna:

Wybitne dzieła literatury rosyjskiej lat trzydziestych XX wieku, tworzone w opozycji do estetyki socrealizmu, odzwierciedlają koszmar stalinowskiej rzeczywistości, stając się jednocześnie wyrazem powszechnego doświadczenia terroru, procesów pokazowych, mordów politycznych, donosów, wymazywania nazwisk i dzieł z pamięci czytelniczej, a przede wszystkim ludzkiej niemocy wobec zła (Kotkiewicz 2018: 339).

Należy nadmienić, że również sowiecka literatura dziecięca nawiązywała do tych samych traumatycznych wydarzeń, a jednak w zupełnie innym aspekcie. W tej perspektywie wartym odnotowania jest utwór *Los Dobosza* (*Судьба барабанищика*) Arkadija Gajdara z 1938 r., w którym autor przedstawił propagowaną wówczas ideę „wroga pośród nas”. Historia chłopca, którego ojciec został aresztowany za kradzież rządowych dokumentów i posądzony o szpiegostwo, żyjące w czasie terroru dzieci uczyć miała nie tylko odwagi i walki ze złem, ale przede wszystkim służyła wytłumaczeniu i umieszczeniu w odpowiednim dla ówczesnych władz kontekście masowych aresztowań wielkiego terroru najmłodszym (Balina 2008: 13). Akcja powieści Jakowlewej zasadza się na tym samym, ale zupełnie inaczej przedstawionym zdarzeniu – pewnej nocy ojciec głównego bohatera niespodziewanie znika, a po kilku dniach znikają również jego matka i najmłodszy brat. Szura wraz ze starszą, dziewięcioletnią siostrą Tanią wyruszają na poszukiwania „zabranych przez kruka” bliskich (Yakovleva 2019: 49). W pierwszej części utworu dzieci samodzielnie przemierzają przestrzeń trawionego skutkami represji Leningradu, na swojej drodze spotykając coraz to więcej

zagadek do rozwiązania, efektem czego miałyby być ich zjednoczenie z utraconą rodziną. Na szczęśliwe zakończenie pisarka każe jednak czytelnikowi poczekać – rodzeństwo rozłącza się w trakcie poszukiwań, a Szurka trafia do sierocińca. Po ucieczce z ośrodka staje się jednym z „bezprizornych” – osieroconym, bezdomnym chłopcem żyjącym na ulicach swojego niegdyś pięknego miasta (Samsonova 2009: 358). I chociaż bohater, zmagając się z przeciwnościami losu, a wręcz horrorem sytuacji, w których raz po raz się znajduje, z czasem odnajduje swoją siostrę, a nawet młodszego brata, to utwór definitywnie nie kończy historii dzieci. W cyklu pięciu książek pod wspólnym tytułem „Bajki Leningradzkie” Jakowlewa planuje bowiem (do tej pory ukazały się cztery części) objąć okres znacznie szerszy niż wielki terror, bo od 1938 do 1953 r. (Mamlyga 2020). Przedstawiając długoletnią historię tej „zwykłej” rodziny, w całym cyklu autorka porusza kwestie nie jednego, a kilku najtragiczniejszych momentów z dziejów własnego narodu. Perspektywa dziecka – ofiary represji, które na swój własny, indywidualny sposób odbiera i odczuwa otaczający je świat, niewątpliwie stanowi punkt odniesienia dla narracji. W *Dzieciach kruka* Jakowlewa sięga po elementy tradycyjnie przypisywane gatunkowi bajki magicznej (Propp 1968) oraz realizm magiczny, za pomocą którego udaje się jej w poetycki sposób wyrazić traumę związaną z terrorem. Wybór tych artystycznych środków do opowiedzenia historii przodków wydaje się być warty analizy. Z jednej strony wpłynąć on może na zasymilowanie dzieła przez szersze grono odbiorców poprzez dydaktyczny wymiar bajki oraz wysunięcie na pierwszy plan „odwiecznej walki dobra ze złem” (Wrońska 2011: 88). Z drugiej zaś niesie ze sobą ryzyko utraty związku z historią na rzecz przekazania wartości uniwersalnych i formowanie się zmiękczonej pamięci o wielkim terrorze kolejnego pokolenia Rosjan. Anna Wrońska podkreśla, że już „W Związku Radzieckim bajki spełniały ważną funkcję: miały wychowywać młodych obywateli zgodnie z obowiązującą linią ideologiczną” (Wrońska 2011: 90). Współcześnie w literaturze nierzadko rolę ideologii odgrywa sama pamięć, a zachowanie balansu pomiędzy wyrażeniem traumy a uniwersalnym spektrum bajki wydaje się mieć w tym aspekcie szczególne znaczenie.

Dla współczesnych autorów powrót do wydarzeń z przeszłości niesie za sobą różne ideologiczne niebezpieczeństwa. Trudno nie zgodzić się z odpowiedzią Aleidy Assmann na postawione przez nią samą pytanie o to, czy lepiej zatem pamiętać, czy zapominać. Badaczka pisze: „Dzięki temu, że obecna kultura pamięci obejmuje także odpowiedzialność za własne winy i empatię wobec cierpień innych, brzemień historii może przekształcić się w wartość dla przyszłości” (Assmann 2018: 11, 15). W rosyjskiej kulturze pamiętania na długie lata zagościło czerpanie z przeszłości tylko tego, co jest „korzystne”. Wydaje się zasadne, iż dopiero osiągnięty w XXI w. pokoleniowy dystans rozgraniczający pamięć tych, którzy byli „świadkami”, od świadomości osób, które historię wielkiego terroru znają z przekazywanych im opowieści, pozwolił na uformowanie się tematu wielkiego terroru w rosyjskiej literaturze dziecięcej. Pamiętanie jest wymagające (Assmann 2018: 55), ale każda kultura wytwarza wciąż nowe formy przekazu,

należące zarówno do kultury wysokiej, jak i niskiej, nie pozwalające wydarzeniom odejść w zapomnienie. To tak zwana „pamięć kulturowa” (Assmann 2018: 54–57), która służy przekazywaniu doświadczeń, a której nośnikiem jest między innymi literatura piękna. Przesunięta pokoleniowo narracja dopuszcza przy tym odniesienie się do opisywanych wydarzeń w zupełnie innym ujęciu, bo z perspektywy pamięci dziedziczonej czy też pamięci nieobecnej, spóźnionej (Saryusz-Wolska, Traba 2014). Trudno nie zauważyć tu asocjacji z książką Jakowlewej. Swoją powieść pisarka dedykuje dziadkom, a na karcie redakcyjnej czytelnik odnajdzie adnotację wskazującą na fakt, iż u podstaw przedstawionych wydarzeń leży historia rodzinna pisarki (Yakovleva 2019). Takie przeniesienie ekspozycji na „dzieci/wnuki” przywołuje na myśl również kategorię postpamięci, odnoszącą się do potomków pokolenia, które przeżyło traumę (Hirsh 2010: 245–280). Małgorzata Wójcik-Dudek zwraca uwagę, że „Postpamięć staje się nie tylko przestrzenią danej wspólnoty pokoleniowej, miejscem ciągłego uzgadniania znaczeń, ale również obszarem opresji ze strony instytucji wypracowującej strategię pamiętania” (Wójcik-Dudek 2016: 8). Literatura piękna stanowi medium postpamięci, subiektywny obraz przeszłości, który staje się niejako konkurencją dla źródeł historycznych, jako że: „[...] przekazywane są świadectwa o zdarzeniach wypieranych z różnych powodów z dyskursu publicznego” (Gaszyńska-Magiera 2019: 56). Jak podkreśla Etkind, polityka postradziecka nie pozwoliła współczuć milionom ofiar sowieckiego terroru, a współcześnie rosyjska pamięć kulturowa łączy w sobie dwa procesy: zniesławianie przeszłości i powrót do wypartego. Odkrywając przeszłość, skrywaną przez teraźniejszość, pamięć tak naprawdę zamienia się w wyobraźnię (Etkind 2013: 309). Użyte przez rosyjską pisarkę techniki narracji to zatem jeden z wielu sposobów, po jakie autorzy mogą sięgnąć, aby poetycko odtworzyć unikaną w dyskursie publicznym katastrofalną przeszłość. Sama powieść staje się tym samym specyficznym w swojej narracji nośnikiem postpamięci o wielkim terrorze.

Chociaż w Rosji (ale również na zachodzie Europy – książka została bowiem przetłumaczona na język angielski) powieść *Dzieci kruka* była nominowana do wielu prestiżowych literackich wyróżnień, to zdumiewa fakt, że nie wywołuje – zupełnie jak radzieckie dzieła Gajdara – dyskusji dotyczących historycznego tła poruszanych w niej wydarzeń. Przyczyn tego stanu rzeczy możemy doszukiwać się w nazbyt uniwersalnie skonstruowanej bajkowej narracji utworu. Niosąc za sobą „wartości cenne i wieczne” – według słów Władimira Proppa – gatunek bajki magicznej mocno wskazuje na jego konwencjonalność. Są to – w dużym uproszczeniu – bajki, które:

[...] zaczynają się od poniesienia jakiejś straty i szkody (porwanie, wygnanie itd.) albo od pragnienia posiadania czegoś [...] i rozwijają się poprzez wyprawę bohatera z domu, spotkania z ofiarodawcą, który ofiaruje mu magiczny środek albo pomocnika, przy pomocy którego przedmiot poszukiwań zostaje znaleziony. Dalej w bajce mamy pojedynek z przeciwnikiem [...], powrót i pościg (Propp 2003: 9).

Wszystkie te elementy doprowadzą bohatera utworu do jego upragnionego szczęśliwego zakończenia. Określone przez Proppa funkcje bajki odnajdziemy właśnie w książce Jakowlewej. Eksplikacja takiej narracji przywołanej historii może jednak zdeterminować analizę całego utworu, kiedy zauważymy, że nasila się ona przede wszystkim w stosunku do elementów dotyczących stalinizmu. Postpamięciowe obrazowanie atrybutów przypisanych zdarzeniom traumatycznym przybiera bowiem w książce postać fantastyczną, a co za tym idzie, łagodzi niesiony przez nie potencjał. Bez wprowadzenia odpowiedniego kontekstu, sam młody czytelnik z pewnością uzna, że elementy świata przedstawionego należą tylko i wyłącznie do świata wymyślnego, nie odnajdując tym samym żadnych powiązań z przeszłością narodu. Nawet sam motyw aresztowania rodziców głównego bohatera *Dzieci kruka* ma swoje korzenie w kontekście historyczno-społecznym: źródła toposu „zabrany przez kruka” odnoszą się do czarnych samochodów służbowych, którymi tajna radziecka policja (NKWD) podjeżdżała pod domy aresztowanych. Bez tego objaśnienia sytuacja ta odczytana może zostać jednoaspektowo – w bajce pojawia się magiczny antagonist, a bohaterowie ponoszą fundamentalną dla dalszego rozwoju akcji stratę. To uczucie potęguje fakt, że rodzeństwu udaje się przespać noc spokojnie tylko dlatego, że enkawudziści nie zauważają wejścia do ich pokoju – jest to wewnętrzne przejście pomiędzy pokojami, które rodzina zajmuje w komunalce. Wejście znajduje się w dużej, wypełnionej płaszcami szafie, a dzieci za każdym razem, kiedy udają się do swojego pokoju, muszą dosłownie przez nią przejść, co znów kieruje myśli do klasyki literatury dziecięcej i „wrót czasu i styku światów”, czyli tajemnego przejścia do fantastycznego świata Narni (Oziewicz 1999: 91). Co ciekawe, w ekspozycji dzieła czytamy o pewnym niefortownym dniu, w którym Szura łamie ojcowskie zakazy dotyczące odpowiedniego zachowania grzecznego chłopca, na czym zostaje przyłapany. Taka sytuacja wyjściowa – złamanie zakazu – wzmacnia w dziecku poczucie winy za dalsze losy jego rodziny.

Elementy bajki magicznej najbardziej dostrzegalne są właśnie w pierwszej części powieści, kiedy to Szura i Tania postanawiają odnaleźć swoich zaginionych krewnych. Chłopiec opuszcza swój dom, jest poddawany próbom, spotyka magicznych pomocników (Szczer), zostaje przeniesiony do miejsca przebywania antagonisty (Dom Kruka), rozpoczyna walkę ze złem, chociaż go nie pokonuje (Bagdasaryan 2018: 114). Początkowa postawa sprzeciwu wobec rzeczywistości przywołuje na myśl dzielnych i odważnych protagonistów sowieckich powieści dla dzieci oraz ich „bohaterskiego czynu” (Balina 2008: 14), ale również konieczność odejścia, odbycia wędrówki, zgodną z funkcjami bajki magicznej (Propp 1968: 211). Aby dowiedzieć się, dokąd zabrano ich rodzinę, ignorowane przez dorosłych dzieci o lokalizację domu kruka pytają napotkane ptaki. Jakowlewa skrzydlatym bohaterom udziela głosu, wplatając tym razem do powieści elementy wędrówki i spotkania będące sednem bajki zwierzęcej (Kostuhin 1987: 94). Przy czym pisarka obrazuje w postaci ptaków alegorie

postaw ludzi żyjących w czasie wielkiego terroru. Na przykład wróble, które zbyt zajęte własnymi rodzinami, nie chcą zajmować się cudzymi dziećmi. Obraz pochłoniętego „swoimi sprawami” stada ptaków przywodzi na myśl opisaną przez Szurkę na początku powieści społeczność Leningradu – pędzących do swoich zajęć obywateli, którzy nie mają czasu, ale też nie chcą zatrzymać się, aby rozwiązywać problemy obcych. Ponadto napotkana przez dzieci sroka jest tchórzliwa, a w jej poradach wybrzmiewają starszowieńskie przysłowia: „Mniej wiesz, lepiej śpisz”, „Moja chata z kraja” (dosłownie sroka używa swojej wersji „Moje gniazdo z kraja”) czy rosyjskie „Моё дело сторона” – „Nie moja sprawa” (Yakovleva 2019: 85–86). Postawa ptaka to alegoryczne przedstawienie zachowania sąsiadów osób aresztowanych, również sąsiadów Szury, którzy tuż po zabranii jego rodziców demonstracyjnie odwrócili się od dzieci. Łabędź, choć w bajkach symbolizuje piękno i nieskazitelność (przemieniona w ptaka piękna i niewinna królewna), w powieści Jakowlewej staje się alegorią egocentryzmu i próżności, a jedyne, co ma do zaoferowania dzieciom, to motto, według którego: „Nic tak nie szkodzi piękności jak awanturniczność [...]” (Yakovleva 2019: 97). Postawę taką dzieci w powieści potępiają, a nacechowanie przez Jakowlewą postaci zwierzęcej innymi niż przyjęte tradycyjnie cechami nie budzi sprzeciwu. Jak zauważa Paulina Wójcikowska-Wantuch:

[...] zmiany zachodzące w obrębie gatunku bajki zwierzęcej uwidocznione podczas analizy tekstów rosyjskich pisarzy zmierzają w kierunku uelastycznienia granic gatunkowych oraz, co należy podkreślić – dekonwencjonalizacji znaczenia symboli zwierzęcych, które zostają wypełnione nową treścią (Wójcikowska-Wantuch 2018: 229).

Sytuacje, charaktery i postawy prezentowane w tradycyjnych gatunkowo bajkach odnoszą się do uogólnionych i powtarzalnych ludzkich doświadczeń. Ptaki w *Dzieciach kruka* zdają się odpowiadać tym samym zadaniom, uosabiając przy tym dorosłych mieszkańców Leningradu. Znamienne, że Tania i Szura widzą maszerujących po ulicach miasta pionierów, niosących transparenty: „Sikorka w ciągu roku niszczy 6 500 000 gąsienic” czy „Mysikrólik w ciągu roku unicestwia 1 000 000 szkodników”, a w końcu „Sikorki, wróble, czyżyki, wrony i gołębie stawiają opór szkodnikom, oczyszczając sowiecki Leningrad” (Yakovleva 2019: 87), nie wiedząc jeszcze, kogo tak naprawdę wspiera sowiecka młodzież. Demonstracja poparcia dla ptaków-wybawców staje się w tej perspektywie symbolem propagandy, dzięki której młode pokolenie obywateli radzieckich okazuje poparcie dla działań władzy oraz społeczeństwa, nie dostrzegając przy tym żadnego zagrożenia wobec siebie i swoich rodzin.

W drugiej części utworu, po tym, jak rodzeństwo zostaje rozdzielone, bajkowa atmosfera przybiera oblicze groteskowego realizmu magicznego. Choć ciąg zachodzących zdarzeń wciąż odpowiada funkcjom bajki magicznej, w „szarym domu”, czyli sierocińcu, do którego trafia Szurka, świat bohatera staje się nierealny. Obraz ówczesnego Leningradu, tak realny i szczegółowo opisany

(w tekście pojawiają się niejednokrotnie prawdziwe nazwy ulic i placów, a także określane przez siostrę Szurki odległości, które można pokonać na piechotę lub trzeba przejechać tramwajem) kłóci się z uniwersalnym charakterem bajki (Vandenborre 2012: 104). Pejzaż metropolii zaczyna się zatem rozmywać, Leningrad przeobraża się w miasto odrealnione, fantasmagoryczne. Nasilenie się fantastycznych motywów wraz z intensyfikacją elementów terroru pozwala autorce pozostać w bajkowej narracji, jako że Leningrad staje się teraz miejscem magicznym. Udaje się zatem Jakowlewej stworzyć dwie współlistniejące przestrzenie akcji, złączone ze sobą osobą głównego bohatera: realne miasto z elementami bajkowymi oraz miasto baśniowe, z elementami realistycznymi – „nie-Leningrad” (Yakovleva 2019: 206).

Wartym uwagi jest jednak fakt, że chłopiec przenosi się do świata magicznego w momencie, w którym po raz pierwszy odczuwa na własnej skórze efekty terroru. Przez dorosłych potraktowany zostaje przedmiotowo, jako kolejna bezdomna sierota, których liczba znacznie wzrosła w okresie ery radzieckiej (Buhina, Lanu 2015: 24). W sierocińcu dziecku nadaje się nowe, zmyślane imię, wkłada się jednakowe ubranie i przypisuje nowe zadanie do wykonania jako obowiązek wobec narodu. Zamknięty z innymi dziećmi-ofiarami, Szurka traci poczucie czasu i przestrzeni, w której wszystko wydaje się szare. Jakowlewa połączyła tu obraz radzieckiej codzienności z atrybutami realizmu magicznego, czego przykładem są fantasmagoryczne, groteskowe wręcz wyrastające ze ścian uszy i oczy, które śledząc każdy ruch chłopca, symbolizują poczucie ciągłego napięcia i strachu. W „szarym domu” protagonista spotyka również bohatera posiadającego nieograniczoną wiedzę – Szczura. Ważne, że zwierzę nazywa Szurkę „Głupcem” (ros. Дупак), bo według niego tylko głupiec chce uciec z miejsca, w którym oprócz dachu nad głową ma co zjeść, w co się ubrać i gdzie położyć spać. Nadane bohaterowi imię-epitet znane jest dzieciom z rosyjskich bajek ludowych: Iwan-Durak (lub Wania Durak, ros. Иван-дурак, Иванушка-дурачок) to główna postać opowieści o łatwowiernym chłopcu, który, aby udowodnić swoją wartość, musi wyruszyć w daleki świat. Sama postać Szczura, który (po obietnicy otrzymania klucza do spiżarni – nagroda za udane przejecie przez próbę) pomaga protagoniście znaleźć wyjście z sierocińca, a nawet ostrzega go przed światem „zewnątrznym”, jest równie symboliczna. Szczury to zwierzęta należące do innego niż ludzki, podziemnego świata, i mimo że nie przypisuje się im cech pozytywnych (tak jak pochodzącym z tego samego środowiska myszom), to nie dotyczą ich zasady panujące „na powierzchni”, a co za tym idzie, posiadają moc działania według własnej, nie narzuconej odgórnie woli. Szur odgrywa w powieści tym samym funkcję cudownego pomocnika (Propp 1968: 212).

Po opuszczeniu sierocińca, bohater przenosi się „w miejsce, gdzie znajduje się przedmiot jego poszukiwań” (Propp 1968: 2013). Chłopiec i jego antagonistą nie przystąpią jednak do, przewidzianej morfologią bajki, bezpośredniej walki. Bramy „domu kruka” okazują się zamknięte, a chętnych, by je

przekroczyć, aby zobaczyć swoich bliskich, stoi przed Szurką pięćset osiemnastu (Yakovleva 2019: 159). Nasilenie w akcji elementów terroru prowadzi również do typowego dla bajek zawężenia i uproszczenia przestrzeni – dzień i noc zaczynają mieszać się w szarą masę, odległości przestają być możliwe do zmierzenia, przede wszystkim z powodu nasilającej się gęstej mgły. „Często może się wydawać, że przestrzeń świata przedstawionego w bajce magicznej są uproszczone (zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym), ale w rzeczywistości redukcja ukazanych miejsc jest związana z logiką bajki” (Brzeska, Wieszaczevska 2018: 182). Po ucieczce z sierocińca Szurka stara się znaleźć punkt odniesienia w mieście, którego nie poznaje. Ku jego zdziwieniu, w „nie-Leningradzie” chłopiec jest niewidzialny dla większości mieszkańców, a dokładniej tych, których nie dotyczy bezpośrednio problem terroru. Magiczne nacechowanie staje się z jednej strony negatywną właściwością przynależącą ofiarom stalinizmu, ale z drugiej pozostaje bajkowym atrybutem, gwarantującym pokonywanie przeszkód. Jest to kolejny zabieg, mogący złagodzić przekaz traumy w powieści. Dzięki atrybutowi niewidzialności chłopiec zdobywa jedzenie (nie tylko to, które uchroni dziecko od śmierci głodowej, ale również to, które na które chłopiec ma po prostu ochotę), znajduje ciepłe miejsce na nocleg, a nawet chodzi do kina z swoim nowo poznanym, również niewidzialnym, towarzyszem – kolejnym osieroconym dzieckiem-ofiarą represji. Szurka z początku myśli, że: „[...] kiedy rodzice wrócą, już następnego dnia poprosi ich o pieniądze i odwiedzi wszystkie sklepy, w których dzisiaj był, i odda pieniądze za wszystko, co zjadł” (Yakovleva 2019: 197), ale z czasem zaczyna traktować niewidoczność jako zaletę i korzysta z dóbr miasta bez zbędnego namysłu. W towarzystwie nazywającego siebie „Królem ulicy”, beztróskiego i odważnego młodzieńca, protagonista czuje się swobodnie i szczęśliwie – ale jest to szczęście tylko pozorne, zarówno dla Szurki, jak i dla tak przekonanego o swoim panowaniu nad miastem bohatera. Przy okazji spotkania dorosłych, którzy również są niewidzialni, to właśnie Król wykrzykuje pełne oskarżenia i dziecięcej goryczy hasła: „Mój tatuś i mamusia też byli przeciwnikami sowietów. A mnie o zdanie nie pytali! A ja nie przystąpiłem do bezprizornych z własnej woli! Ja chcę mieszkać w domu! [...] To wszystko wasza wina!” (Yakovleva 2019: 221). Wizja domu, w którym dziecko dostaje jedzenie i ubranie zaczyna mieć dla chłopca większą wartość, niż perspektywa dalszej tułaczki. Poprzez odmienną postawę obu chłopców młody czytelnik ma szansę – o ile zostanie mu wytłumaczony kontekst – dostrzec paradoks sytuacji, w jakiej znalazły się „osieroczone” przez reżim dzieci. Podstawową funkcją tego zdarzenia pozostanie jednak pogłębiona identyfikacja z głównym bohaterem bajki i przejście od niego wzorców moralnych – wiary w niewinność rodziców, kontynuowania walki, odwagi. Drogi chłopców w powieści – rzecz jasna – się rozchodzą.

Tytułowe określenie „dzieci kruka” pojawia się na kartach powieści dopiero pod koniec fabuły, kiedy to główny bohater przechodzi pewnego rodzaju

inicjację – od postawy nieświadomego, pełnego wątpliwości dziecka (Szurka nie raz zastanawia się, czy jego bliscy są ofiarami czy szpiegami, czy po prostu zostali zabrani przez pomyłkę) dziecka do postawy stanowczego sprzeciwu wobec rzeczywistości. Moment wspomnianego „przejęcia” nie pozostaje bez znaczenia: chłopiec, widząc kolejną kolumnę młodych pionierów, zdaje sobie sprawę, że „kruk” tak naprawdę zabiera do swojego domu tylko rodziców. Jedna z napotkanych dorosłych „niewidzialnych” tłumaczy mu jednak: „To nie jest pomyłka, zabierają tysiące osób, tysiące niewinnych, uczciwych ludzi. Tysiące nie zabiera się przez pomyłkę. I oni o tym wiedzą” (Yakovleva 2019: 220). Szurka na tej podstawie wysnuwa wniosek, że bez rodziców – dzieci takie jak on sam, jego siostra czy nawet malutki brat – będą musiały stać się „dziećmi kruka”. Sam moment tego odkrycia bohatera Jakowlewa przytacza z wykorzystaniem atrybutów realizmu magicznego:

Poczuł, jakby ktoś uderzył go pięścią w brzuch. Coś chciało się z niego wydostać. Szurka zgiął się w pół i otworzył usta. Zobaczył, jak z jego buzi wydostaje się szare stworzenie. Wyglądało jak gruby serdelek, bez oczu i uszu, ale z rozwartą buzią, w której błyskały rzędy ostrych ząbków. Istota wypadła i, wijąc się w amoku, rzuciła się do ucieczki. [...] Te istoty były poprzednimi myślami Szurki. Szare stado, rozdziewając zębiaste buzie, rozsypało się i uciekało. [...] Szurka nie był winien tych myśli. Te myśli zakradały się do twojej głowy po ciuchu. Maskowały się za ładnymi słowami: „ojczyzna”, „my”, „bohater”, „patriota”, „naród”. I jak już były w środku, pokazywały swoje prawdziwe oblicze. Wgryzały się swoimi ząbkami w samą duszę. To z ich powodu człowiek podejrzewał, że wszyscy są wrogami. Gotowy był własnych rodziców nazwać szpiegami. Był przekonany, że skoro zostali aresztowani, znaczy że byli czemuś winni (Yakovleva 2019: 230).

Sytuacja ta przywołuje na myśl również bajkowy motyw metamorfozy, odczarowania, okupionego bliskością śmierci i odrodzenia. Szurka czuje, że „umiera”, by po chwili ocknąć się z zupełnie nową myślą, nowym celem – odnaleźć młodszego brata (Yakovleva 2019: 230–232). W zakończeniu pierwszej części „Bajek Leningradzkich” widzimy, że nie tylko udaje mu się wypełnić to zadanie – w „szarym domu” spotyka on również ciotkę oraz siostrę Tanię, z którymi wychodzi na wolność.

Dzieci kruka to, według słów Jakowlewej, przede wszystkim „historia fantastyczna” (Tkachev 2015). Powieść nie realizuje w pełni konwencji gatunkowej bajki magicznej, a jednak motywy bajkowe, fantastyczne, odrealnione rzeczywistości odgrywają w niej istotną rolę. Służą przede wszystkim uniwersalnemu zobrazowaniu walki pomiędzy dobrem a złem, moralności i sprawiedliwości. Pisarka wykorzystuje również potencjał zwierzęcej symboliki, podejmując przy tym tematy społeczne. A jednak motywy te pełnią w utworze dodatkową funkcję, dzięki której posiadają zdolność negacji rzeczywistości, burzenia istniejącego porządku świata. Postpamięć w literaturze pięknej, w odróżnieniu do tekstów historycznych, daje twórcom narzędzia do przedstawienia realnych

zdarzeń w subiektywnej narracji. Niewątpliwie powiązanie przez Jakowlewą elementów bajki magicznej oraz realizmu magicznego ze stalinowskim terrorem jest pewnego rodzaju złagodzeniem obrazów traumatycznych. Złagodzeniem skrojonym na miarę młodego czytelnika, a jednocześnie do końca dla niego zrozumiałym. Dlatego swoją powieść w udzielonym wywiadzie pisarka składowała:

To jest bajka, i dzieci będą ją czytać jak bajkę. Możliwe, że niektóre z nich, rozumiejąc, że kryje się tu prawdziwa historia, będą pytać o rzeczywiste tło historyczne wydarzeń z tej książki, ale możliwe, że nie będą, bo wystarczy im to, że historia jest o tchórzliwym chłopcu, który staje się odważnym – bo to o tym właśnie jest ta książka (Tkachev 2015).

„Książki dla dzieci, które poruszają tematy dla dorosłych” stają się, niezależnie od zamierzeń ich autorów, podstawą do budowania pamięci kulturowej narodu. Jak podkreśla Małgorzata Wójcik-Dudek, podejmowanie tematów związanych z traumatycznymi wydarzeniami z przeszłości musi nieść za sobą takie formy narracji, które pozwolą minionym wydarzeniom zaistnieć w przestrzeni współczesnego odbiorcy. „They induce into search of such ways of storytelling, so that the memory build upon the foundation of narration about the past would not immobilize, would not overpower and would not isolate but would shape and educate for the responsibility” (Wójcik-Dudek 2020: 322). Książka *Dzieci kruka* będzie nośnikiem wartości dotyczących pamięci o przeszłości Rosji wyłącznie, jeśli jej lektura zostanie uzupełniona odpowiednim komentarzem. W innym wypadku elementy realizmu magicznego oraz spełniane funkcje bajki magicznej nie pozwolą młodym czytelnikom na odniesienie przedstawionych wydarzeń do historii swojego narodu. Niemniej powieść Jakowlewy można potraktować jako przykład współcześnie formowanej postpamięci – narracji przeszłości odbitej w kolejnym pokoleniu twórców literatury pięknej.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann A. 2018. *Między historią a pamięcią. Antologia*. Tłum. K. Sidowska, Saryusz-Wolska, M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bagdasaryan, O. 2018. „Deti vorona” Yu. Yakovlevoy: zhanrovaya logika vs. avtorskiy skenarij. – *Politicheskaya lingvistika*, 4(70), 112–117.
- Balina, M. 2008. Creativity Through Restraint. The Beginning of Soviet Children’s Literature. – Balina, M. (red.), Rudova, L. (red.), *Russian Children’s Literature and Culture*. New York–London: Routledge, 3–17.
- Brzeska, A., Wieszaczewska A. 2018. Znaczenie przestrzeni w bajkach magicznych. – *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 180–201.
- Buhina, O., Lanu, A. 2015. Geroi-siroti v detskoj literature: otrazhenie social'nogo krizisa načala i konca sovetskoj epohi. – *Detskie čtenia*, 7(1), 24–47.

- Ėtkind, A. 2016. *Krivoje Gore. Pamât' o nepogrebennyh*, Moskva: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Hirsh, M. 2010. Żaloba i postpamięć. Tłum. K. Bojarska, Domańska, E. (red.). *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 245–280.
- Kadykało, A. 2014. *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*. Kraków: Księgarnia akademicka.
- Kostûhin, E. 1987. *Tipy i formy životnogo èposa*. Moskva: Nauka.
- Kotkiewicz, A. 2018. „Jedno imię, jedno życie, jeden znak”. Przywracanie pamięci o wielkim terrorze (1937–1938). – *Przegląd Rusycystyczny*, 3(163), 36–47.
- Kotkiewicz, A. 2018. Karnawalizacja śmierci w literaturze rosyjskiej lat trzydziestych XX wieku. – *Slavica Wratislaviensia*, CLXVII, DOI: 10.19195/0137–1150.167.29, 339–348.
- Mamlyga, M. 2020. Detskie knigi na vzroslye temy: kniga pervaa – «Deti vorona» Ŭlii Ākovlevoj (cikl «Leningradskie skazki»). – *Esquire*. – <https://esquire.ru/letters/156733-detskie-knigi-na-vzroslye-temy-kniga-pervaya-deti-vorona-yulii-yakovlevoy-cikl-leningradskie-skazki/#part3>.
- Oziewicz, M. 1999. Co można znaleźć w szafie? Światy równoległe „Kronik narnijskich” C. S. Lewisa (cz. II). – *Konteksty*, 1/2, 91–102.
- Propp, W. 1968. Morfologia bajki. – *Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*, 59(4), 203–242.
- Propp, W. 2003. *Historyczne korzenie bajki magicznej*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Samsonova, S. 2009. K voprosu o ponâtii «detskaâ besprizornost'». – *Vestnik TGU*, 12(80), 358–363.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. (red.) 2014. *Modi memorandi: leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tkachev, A. 2015. Yuliya Yakovleva o svoey novoy knige „Deti vorona”. – https://www.youtube.com/watch?v=P6_cOSRjX5k.
- Vandenborre, K. 2012. „Baśń miejska”, czyli o tym, jak przestrzeń miasta zmieniła baśń. – *Rocznik Komparatystyczny*, 3, 97–114.
- Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wójcik-Dudek, M. 2020. Memory Boom and Imaginarium of Holocaust in Polish Literature for Young Readers. – *Filoteknos*, 10, 10–21.
- Wójcikowska-Wantuch, P. 2018. *Rosyjska bajka literacka na przełomie XX i XXI*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Wrońska, A. 2011. Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka. – *Ex Nihilo: periodyk młodych religioznawców*, 1, 87–99.
- Yakovleva, Y. 2019. *Deti vorona: 1938 god*. Moskva: Samokat.

Varia

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK ORCID: 0000-0002-2840-4643
Adam Mickiewicz University in Poznań

One Student, Two Schools – About the Problems of Combining Education in Poland and Abroad

Abstract: The author draws attention to the disturbing features that make up the educational atmosphere, including expectation of educational obedience from children and adolescents, academic requirements in academic programs, lack of trust in students and teachers. The author of the article describes the situation of a junior high school student, who in one school year must cope with the requirements of two different education systems. She recalls examples of consistent and effective educational activities undertaken at school outside Poland. It proves that the students and their parents activities are supported by methodological mechanisms known for years, and the shortcoming of Polish education is the lack of reflection on the practical understanding of seemingly obvious ideas and goals of education and the separation of native school reality from didactics.

Keywords: education crisis, international school, integration, subjectivity, functional methods

Problems connected to teaching have been discussed ever since¹. Let me recall a book by Jesper Juul *Schools in Crisis* with an important subtitle *What we must do to improve the situation of children, parents and teachers*. This famous Danish teacher concludes:

there has been an enormous pressure on education in almost all Europe. It is in the long run unbearable for children, so it evokes an opposite reaction – like in physics: every action has its reaction – and leads to resistance. (7–8)²

¹ This essay is an extended version of the lecture delivered in Kraków at the 18th Autumn School of Literature and Polish Language Didactics during the *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej* conference, which took place on November 26–27, 2018. A shortened version of the Polish text appeared in the post-conference volume (Kwiatkowska-Ratajczak 2019).

² Compare also Schulte-Markwort 2017. In Poland the topic of school pressure was discussed among others by Kłakówna 2003; Matyszkowicz 2007. It is worth mentioning that the problem of educational pressure has rich literature, starting from the interwar period. This topic was also discussed by Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, and Kazimierz Sośnicki.

And further on he notices:

Today's politicians, especially in Germany, France, Austria or Switzerland, would like their children to be taught only by academic scholars. When listening to them, one can get an impression that they would most of all wish for them to be educated only by university professors. This, however, would be a complete disaster. (30)

Expecting educational obedience from children and adolescents, longing of the adults for the return to often mythologized pictures from the past, academic requirements in academic programs, lack of trust in students and teachers – these are just a few features of the educational atmosphere. Although Juul does not write about our national education, still his conclusions are not so remote from what we observe here.

A student, who must face requirements of two different educational systems in one year, is put in an even more complicated situation. And this is the example I would like to focus on. Quite accidentally, one of the schools functions in Poland, and the other one – abroad. What I am interested in, however, is the description, and to be precise, recollection of well-tested didactic mechanisms³, not the easily evaluating generalizations concerning Polish education and what the young man and his parents have experienced outside the country.

The family left Poland during a school year. For most of this time, the student attended Grade 7⁴ of the native primary school and he spent the last months in an international school. Both institutions are situated in big cities and are Catholic⁵. In both of them, classes comprise of about 20 students and employ small groups of teachers, who know each other well. Nevertheless, the difference in understanding educational goals is already visible when analysing information concerning the main assumptions of the schools functioning.

The homeland institution emphasized most of all its Catholic character and the fact that children are educated in accordance with Catholic faith and ethics, they are presented with the value of individual and social life in the light of Gospel, and that relations between faith, culture and life are exposed there. The school guaranteed high level of education, confirmed by the results of national exams and successes in subject competitions.

The information about the foreign school did not include so many declarations. Functioning in the country where Catholicism is not the dominant religion led to the fact that students had Religious Education, during which they had a task to produce:

³ That is the role that should be played by the notes appearing in this text, pointing at known, and here only selected as exemplary, literature describing further discussed didactic issues.

⁴ Starting age 12–13.

⁵ Let me emphasize again that the goal is not to give opinion on specific schools but the reflection on more general educational truths, hence not giving precise details on the location of schools.

a pilgrims guide to Jerusalem showing how they have considered the demands of the three main faiths there and an understanding of the special status of Jerusalem as the Holy City. They have also researched the life of a famous religious person of their choice⁶.

The reading of documents organising the work of the international school reveals the emphasis on the student subjectivity⁷. The points describing the implementation of the program that provides a well-rounded age-appropriate curriculum encompassing the means for academic, social, moral/ethical, and physical growth, based on student needs, entail specific actions offered to young people⁸. The consistency in this field is visible in the ways that the material for all subjects is realised. Similarly to the Religious Education, also during Science:

The majority of the semester was devoted to the Middle School Science Investigation, in which students worked in groups to apply their practical skills to test a research question of personal significance. The assessments of this unit are designed to provide students with a hands-on experience in how the natural sciences approach knowledge and to build upon their practical skills which are a central component of the curriculum.

As part of Mathematics exercises students broadened their knowledge and understanding of the ratios of proportions, probability, figures and angles, but were also tasked with the challenge of creating a Scratch game that demonstrated the difference between theoretical and experimental probability.

On the lessons of the so-called performative music, students continued to learn how to play a chosen instrument and prepared their repertoire for solo and band concerts. Combining action with deepening students' reflection took place even during Physical Education classes. And so:

In the world games unit, students **modified games** from around the world to promote fair play. In the striking and fielding unit students **compared and contrasted** skills in cricket, baseball and tee-ball, identifying both the differences and similarities in the sports. Throughout the human anatomy unit, students **studied** muscles and bones that allow them to perform skills related to invasion games, including handball, basketball, hockey and soccer. [emphasis M.K-R]

⁶ This and other quotes come from the written feedback that the student's parents received from the teachers of the international school.

⁷ Also this direction of educational activities is widely described in our native psychological, pedagogical and didactic research. Compare e.g., Obuchowski 1983; Jędrychowska 1996; Witkowski 1998; Czerepaniak-Walczak 1999; Adamski, Tchorzewski 1999; Budrewicz, Jędrychowska 1999; Kłakówna 2003: 75–108).

⁸ "To proclaim that education aims at comprehensive personality development means to say that the school should depart from the classical model and that agreement can be achieved between personality formation and the integration of the individual into the framework of collective life" (Piaget 1977: 77).

The international Middle School put into practice the combination of actions called by Wiesława Wantuch an integration through attitudes and methods (Wantuch 2005), and the analysis of the syllabus and the observation of its realisation prove that education is focused on team work and formation of social behaviours, developing practical skills and inspiring independent, creative thinking. Moreover, there are two crucial subjects – not often taught in Polish schools. The first one is Organisational Skills, during which Grade 7 students learnt how to make notes, improved presentation skills, discovered benefits coming from active participation in the classes, practised how to be assertive in contacts with teachers and peers, made a video together, and in consequence discovered what it means to be responsible for one's process of learning. The second subject – introduced only in the year 2017/2018 and not evaluated – is the so-called Personal Development. It was aimed at specific needs of student groups and concerned such topics as fears, depression, drugs, stereotypes based on differences and sex identity, positive and negative social interactions or setting goals.

Drawing attention to students' possibilities and needs is also visible in the way that standardized tests are treated. They are supposed to help "plan the learning of the individual students" thanks to thorough educational programs designed by teachers. Their function is formative assessment, due to which the wish to over-standardize the requirements is limited. Tests contribute to the realisation of the rule of effectiveness of teaching, which says that test results depend on the work of a teacher, the talent of a student his home, and the environment where the student was brought up (Okoń 2003: 167–190). Standardization is not a fetish, not everything is measurable, and a young person is also appreciated for the effort he puts in his work.

Subjectivity, matching the curriculum with the age of students, providing scientific and ethical development, looking after emotional and social sphere – these slogans are not only declarations which sound good. This scope of actions was also documented in the cooperation between school and parents. After the first three weeks of a young man's participation in the classes, parents were invited for an individual meeting with teachers. During the conversation they were presented with the teachers' remarks, which were focused not only on the diagnosis of knowledge or subject skills but concerned also his functioning in the class, contacts with friends. The conclusions concerning making and maintaining friendships were the main theme of the reflection. The teachers' focus for the next weeks of the schools year were the tasks connected to these spheres of a student's life. The surprised parents concluded "earlier, we have not experienced a situation when teachers got interested in the way a student existed in his peer group and whether he had any friends in the class."

The mechanisms suggested here confirm that the international school does realise other assumptions included in the school documents. There we read that the main goal of all the actions taken is to support the youth in "guiding them to

achieve a balance of independence and interaction, while developing a strong sense of self-worth, cooperation, and respectful understanding of others.”

This record recalled from the school documents sounds almost like a quote from the work of Juul, who convinced of the importance of the sense of self-worth in basic education and upbringing processes, which is not simple self-confidence but an essential existential feature in one's development. He proved:

Social pressure to get the best education is not only pointless but also extremely unhealthy because it casts a shadow on the social relationships, most of all between parents and children. /every time our children hear that they must unconditionally meet some school requirements if they do not want to destroy their future, a part of their self-esteem is lost. (8)

And further presenting the basics of pedagogy, Juul wrote:

One Austrian teacher said that only one thing has changed when compared to the times of Maria Theresa: then schools destroyed students, today they also destroy teachers.

We should no longer accept the fact that today's school destroys the integrity of so many people. (35)

Also in Poland, Polish language teachers, students and parents are under bigger and bigger pressure resulting from the way that educational documents are treated. Let us notice that when the curriculum, which was an unknown document to us before, was introduced in the 1990s for the first time, there was an attempt to write it down with as didactically neutral a language as possible. Their authors and the teachers of Polish were allowed to compose it in accordance with aims they adopted as well as students' needs. The first general and integral part of the document already pointed to these elements – with reference to linguistic and cultural education. In 1995 it was stressed that:

The core curriculum **does not specify the scope of requirements for students**, but only points at the obligatory paths – ‘common paths’ through which a student must go, which does not equal the standardization of requirements. (Podstawa... *Polonistyka* 1996: 391) [emphasis M.K-R]

How far have we gone from such assumptions is proved by the quotation from *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku 2018/2019*, which states that

a thorough Polish language education of students' equaled in the document with the preparation for the final exam, may only be achieved by **“the completion of all the requirements of the core curriculum, the general as well as the specific ones.”** (2017: 5) [emphasis M.K-R]

Such a constraint, being a sign of not having faith in students nor trust in teachers, is not revealed in the international school documents. The

curriculum for English classes, writing and reading workshop, points to the development of writing and reception skills, understanding and discovering the features of fiction and non-fiction literature, gaining skills to participate in discussions about books. The curriculum expands the skills gained in the earlier grades, exhibiting new genres at the same time⁹. It stresses the meaning of reading books that students can choose themselves and allowing small group conversations with teachers, to provide students with individual support. Such actions should – and do – take place every two weeks¹⁰.

The humanities are planned in such a way to design and “to reinforce and expand the language proficiency of each student to read, write, speak, listen and view critically.” Neither the scopes of skills mentioned in the syllabus (Uryga 1996; Kwiatkowska-Ratajczak 2011) nor the preferred methods similar to popular here ways of analysis and creative imitation of patterns or writing practice are in no way surprising for a Polish educator¹¹. The astonishment of parents and the reaction of a student himself prove, however, that they have not appeared in the earlier experienced educational actions too often. Although the young student had to face language barriers, as the teaching process was carried out in English – he showed more than interest in what was going on in this new class. “School is great!” – was the often repeated opinion of the fourteen-year-old. And what did he actually do during classes devoted to literature, culture and language study? In one semester, according to the written record of a teacher and parents observation, the students:

- Read and discussed *Fever 1793* [Laurie Halse Andreson] a historical fiction novel set during the yellow fever outbreak in Philadelphia.
- Created a simile project, using a medium of their choice to demonstrate their understanding one of the characters from *Fever 1793*.
- Wrote companion books based on books of their choosing.
- Studied theories of humour and analyzed examples of humour.
- Learned to craft effective arguments while debating the pros and cons of competitive sports.
- Continued developing their digital portfolios using Seesaw software, while reflecting on their progress this semester and identifying ways to improve.

These didactic actions are known to Polish teachers and are used also here, nevertheless, they are not the main directions and methods of teaching and learning. As research shows, not only the core curriculum and curriculum are

⁹ In this context it is worth recalling analogical records in our native core curriculum from 1999 and a grid of concepts for an Grade 8 primary school of that time, created by Bożena Chrzastowska back in the 1980s. See Chrzastowska 1983c: 195–199. This popular methodological guide had two subsequent editions, each with tens of thousands of copies.

¹⁰ Similar actions are described in Janus-Sitarz 2016.

¹¹ See e.g. Dyduchowi 1988; Dyduchowi 2004–2005; Kłakówna 1993; Kłakówna, Steczko, Wiatr 2003; Buehl 2005. Compare also: Kwiatkowska-Ratajczak 2011.

responsible for certain educational traditionalism. According to the national results from 2017, national schools use electronic media mainly with the aim of transferring knowledge¹², which is not the result of lack of proper equipment, but didactic habits. Moreover, the survey from 2018 conducted on 270 parents in the Polish school attended by our young man¹³, proved that students, especially from higher grades of primary school – in the opinion of their parents – are overburdened with homework, mainly not involving creativity. However, they rarely prepare presentations, interdisciplinary projects, do linguistic tasks inspiring cooperation in groups or are given tasks involving reflection and independence. According to the surveyed parents, most children and teenagers do not have or have very little free time, and the Grade 7 students have the most duties of all. Students of higher grades also more and more often attend extra private lessons... All these things make it impossible for a present Grade 7 and 8 students to admit that “School is great!”

At the same time, education in the described international middle school turned out to be not only engaging but also effective. It is documented in the written texts, prepared by the student. The early ones are brief, with simple vocabulary, short paragraphs and uncomplicated syntax. When he was preparing a presentation, he was able to look at his personality features with wit, writing e.g.:

As you can read I think I've got mess in room/brain, now I will try to explain how my project fits my simile and then how simile fits myself.

For example is always messy, and my brain is a chaotic collection of thoughts. But as you can read to I haven't got bigger problems with finding things and it is true, such as a sometimes I'm trying to recall something I invented one month ago and it is not a big problem for me. And some thing is with my room. (Simile project)

And... he baked a banana cake by himself, with icing sugar, marshmallows, jelly, coconut and dark chocolate, which was supposed to illustrate this state of mind/room and the way he deals with this seeming mess. How much joy coming up with the concept gave him, how much pleasure brought the writing process, and how satisfying was presenting the project and then tasting the cake with the whole class – of that I do not think I need to convince you. Sense of humour and distance to oneself are also the features that he appreciated in his foreign educators.

Lucidity of some tasks did not interfere with a greater intellectualization of other statements. Writing about sport and health of young people, the student gathered arguments and had to refer to specific sources. He explained that

¹² See Plebańska 2017. The report was prepared on the basis of research conducted in June 2017 on the group of over 100129 respondents: students, parents, teachers and school authorities. More on this topic: Wobalis 2018.

¹³ Survey results shared by parents.

he looked for information not only on the Internet, mentioning Wikipedia and a serious fact page of World Health Organisation, but he also stressed the meaning of in-class discussions. When summarising his favourite book – John Flanagan’s *Ranger’s Apprentice. The Ruins of Gorlan* – he focused only on the summary of the plot. The teacher, in his comment, encouraged him to think deeper and asked about the meaning of the selected book in the process of his individual reception.

All the written tasks were analysed with reference to the charts with earlier introduced criteria. The assessment included:

Elaboration – The writer included varied kinds of evidence (facts, quotes, examples) as well as analysis. The writer consistently cited sources. The writer brought out why the audience should care about this issue.

Organization – The essay is well-organized with all of the following:

- clear introduction
- refutes opposing arguments
- paragraphs with clear topic sentences
- conclusion reinforces the main points.

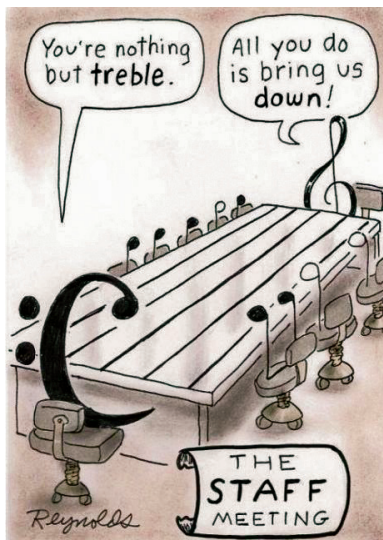
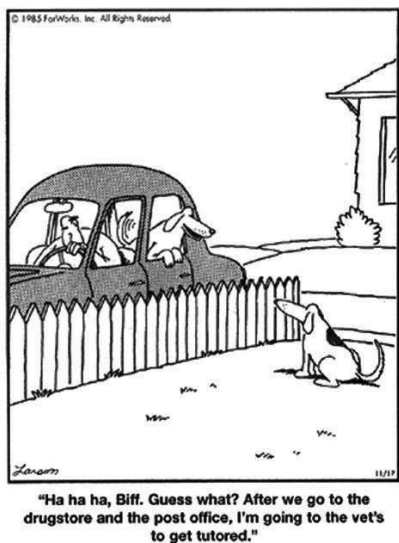
Transitions – The writer consistently used transitions to link the parts of the her argument. The transitions make it clear if she is stating a claim of reason, providing evidence, or refuting.

Editing – Conventions (complete sentences, punctuation, spelling, grammar, and capitalization) are correct throughout the piece.

In the feedback the teacher marked the extent to which each criterion was fulfilled. For every element of the text, the Grade 7 student could get from 0 to 3 points. His first works were marked somewhere in the middle of the scale, and he got 6–5 points. The progress, however, was so fast that after three or four months, he scored higher and higher in each criterion. What is vital is the fact that when writing a creative essay, he was able to synthesize his story and shorten it to maximum 600 words, he was aware of the contextual references to the *Odyssey*, he noticed the need for a change from the foreground to the background narrative, he understood the role of the oneiric narrative, thanks to which he got the effect of surprise and created certain distance to the story he wrote.

Exposure to different text types, analyses and class discussions, written texts he prepared made it possible for him to acquire knowledge and improve various linguistic skills. In the last aspect very meaningful were also tasks done with a computer program, thanks to which the student mastered very advanced vocabulary, checked in the End-of-Year Test Grade 7. The structure of the test is based on the goals of the education in the international school. Additionally, they were confirmed by the way the knowledge and skills of poetics were verified. In the construction of the tasks, the terms were treated as functional tools

allowing to decode the examples taken not only from everyday life, but also from Shakespeare's drama. Also, such drawing jokes were used:



The student's task was to explain where the joke came from, and this enabled the understanding of such notions as *malapropism* (funny misuse of some word) or *puns* (game of words). At the end of the test – referring to the proper for middle school students, naturally related to their age worldview of humour – a drawing challenge was also designed: *Draw an elephant surfing*.

Young people attending the international school had to use procedural, not: conceptual knowledge. The latter was required in Polish schools in Polish language tests¹⁴ when, after reading the works of Adam Mickiewicz, the students were asked to define the genres of "Świtezianka" and *Dziady, Part II*. They also had to define the rite described by the author explaining where its elements came from, or define the genre of Aleksander Fredro's *Zemsta* (*The Revenge*). When discussing the works of Fredro or Mickiewicz, the emphasis was put on the encyclopaedic knowledge, not on the purpose of reading these old texts, the feelings they evoked (boring-interesting-close-strange-difficult-incomprehensible...) or the reflections ('old language describes human matters' – what the student noticed in an individual conversation...) which – as prove the notes and tests – were not necessarily exposed in the class.

The creators of educational atmosphere are only politicians or ministerial officers. Undoubtedly, they contribute to preserving a specific, unhealthy climate, but in its spread, not only they have its share. There is no real debate in

¹⁴ In the meantime, in 1983, in the essay "Pojąć metaforę..." Chrzastowska wrote: "the result is not important. The process of learning to read is important." Compare also Chrzastowska, Wysłouch 1978, 2000; Chrzastowska 1987; Chrzastowska, Wójtowicz-Stefańska 2011.

Poland about the meaning of education¹⁵, no reflection on the practical understanding of seemingly obvious ideas and goals of educating. School reality is detached from university didactics. It was already in 2000 when Krzysztof Kruszewski wrote that pedagogical sciences poorly influencing the thinking of teachers and administrators of education are also to be blamed¹⁶. But it is also the fact that teachers' compliance with the real and imagined principles of the institutional functioning of the school leads to the situation that the older the students get, the more often they do not like to go to school, do homework, retrieve mechanically learned knowledge and study things of which the usefulness of life they do not realise.

Both positive educational phenomena and highly undesirable methodological actions described here are in fact challenges for the teachers themselves¹⁷ and the academic teachers educating them. We must repeat the question: why does something that has existed in the didactic theory for so long, still so often deviate from school practice? There is no ready answer. I rather conclude that after many years I would have to repeat many theses contained in one of my first scientific papers delivered in Warsaw at the 7th Methodical Conference "Student as a partner and a subject in the didactic process" (Kwiatkowska-Ratajczak 1991, 59–72).

WORKS CITED

- Arends, R. 1998. *Uczymy się nauczać*. trans. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bednarzowa, W. 2000. *O! słów przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Budrewicz, Z. Jędrychowska, M. (eds.). 1999. *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Buehl, D. 2005. *Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*. trans. B. Piątek. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Chrzastowska, B. 1983. Pojąć metaforę... Cz. 1.: Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV-VI – *Polonistyka*, 3, 179–189.
- Chrzastowska, B. 1983b. Pojąć metaforę... Cz. 2.: O kształtowaniu pojęcia... pomysły i eksperymenty. – *Polonistyka*, 4, 267–275
- Chrzastowska, B. 1983c. Kształcenie literackie – *Nauczanie języka polskiego w klasie 4. Praca Zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 154–288.
- Chrzastowska, B. 1987. *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

¹⁵ Also Kłakówna 2018.

¹⁶ See Kruszewski 2000. Since then the gap between school and didactic knowledge probably deepened even more.

¹⁷ "A teacher becomes a teacher by practicing his profession. He becomes it primarily thanks to his own effort to understand and change himself, thanks to self-reflection and the personality changes that it causes" – years ago wrote Kwaśnica 1994: 44.

- Chrzastowska, B. Wójtowicz-Stefańska, A. 2011. Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego – M. Kwiatkowska-Ratajczak. ed. *Innowacje i metody. Tom I: W kręgu teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 267–280.
- Chrzastowska, B. Wysłouch, S. 1978, 2000. *Poetyka stosowana*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1999. Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych – F. Adamski F., A.M. Tchorzewski. eds. *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 133–134.
- Dyduchowa, A. 1988. *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Dyduchowa, A. 2004. Metody kształcenia sprawności językowej (1) – *Nowa Polszczyzna*, 5, 31–43.
- Dyduchowa, A. 2005. Metody kształcenia sprawności językowej (2), – *Nowa Polszczyzna*, 1, 26–36.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku 2018/2019*. 2017. CKE. Warszawa.
- Jędrzychowska, M. 1996. *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Juul, J., 2014. *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* trans. D. Syska. Podkowa Leśna: MiND Dariusz Syska.
- Kłakówna Z.A. 2003. *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., 2003., *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna, Z.A. 1993. *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna, Z.A. 2018. Szkoła na XXI wiek... – *Polonistyka. Innowacje*, 8. <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi> (24.10.2018).
- Kruszewski, K. ed. 2000. *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwaśnica, R. 1994. *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. 1991. Dylematy pedagogiczne polonisty. – R. Handke, ed., *Polono-Slavica Varsoviensia. Z metodyki literatury i języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 59–72.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. 2011. Metody. – M. Kwiatkowska-Ratajczak, ed., *Innowacje i metody. Tom I: W kręgu teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 353–383.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. 2011. Wymiary przedmiotu – M. Kwiatkowska-Ratajczak, ed., *Innowacje i metody. Tom I: W kręgu teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 353–384.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. 2019. “Jeden uczeń, dwie szkoły – o problemach łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami” – *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 10(285): 28–38.
- Matyszkowicz, M. 2007. System oświaty a pojęcie obowiązku szkolnego – R. Legutko. ed. *Batalia o szkołę*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 109–128.
- Obuchowski, K. 1983. *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Piaget, J. 1977. *Dokąd zmierza edukacja*. trans. M. Domańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plebańska, M. (ed.). 2017. *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Raport opracowany przez zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja. Warszawa. – <https://nck.pl/badania/raporty/raport-polska-szkola-w-dobie-cyfryzacji-diagnoza-2017> (24.10 2018).
- Podstawa programowa języka polskiego (1995)*. 1996. – *Polonistyka*, 7, 404–406.
- Schulte-Markwort, M. 2017. *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*. trans. M. Guzowska. Warszawa: Dobra Literatura.
- Uryga, Z., 1996. *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wantuch, W. 2005. *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Witkowski, L. 1998. Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki. Przeciw skrajnym ‘podmiotowcom’ – L. Witkowski. ed. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 189–199.
- Wobalis, M. 2018. Multimedia i edukacja 2.18 – *Polonistyka. Innowacje*, 8. <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi> (24.10.2018).
- Wójtowicz-Stefańska, A. 2011. Ocenianie. – M. Kwiatkowska-Ratajczak, ed., *Innowacje i metody. Tom I: W kręgu teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 435–452.

INNA SERGIENKO ORCID: 0000-0003-0962-0946
Institute of Russian Literature (The Pushkin House)

“Boys with Swords” – The Heroes of the Last Soviet Generation and the Models of Masculinity in Vladislav Krapivin’s Fiction¹

Abstract: The prose of Vladislav Krapivin is one of the most significant phenomena in Russian children’s literature of the Soviet and post-Soviet periods. Krapivin’s stories became popular in the 1970–1980s largely due to the new type of hero offered therein. Krapivin’s typical protagonist is a teen boy displaying the features of both traditional and new norms of Soviet masculinity. This type of protagonist was named by critics and readers as a “Krapivian boy.” The focus of this article is on the gender analysis of the character of Krapivin’s protagonist in the socio-cultural context of the Soviet epoch. This essay deals with Krapivin’s texts considered the core of his work: the vignettes, novellas, and novels distinguished by the image of “Krapivin’s boy” – the main character type in Krapivin’s writing. The article also contains the analysis of the readers’ reception. The author aims to show the connection of Krapivin’s literary characters with the reality of male gender socialization in the years after the Second World War, and to explain what led to the demand for the “boy with a sword” character in Soviet and post-Soviet culture.

Keywords: Soviet children’s literature, Vladislav Krapivin’s prose, “Krapivin’s boys,” gender socialization in Soviet children’s literature

In contemporary Russian culture the term “Krapivin’s Boys”² means the typical character found in Vladislav Krapivin’s prose for young readers – a teenage boy with certain personality traits and a distinctive appearance. Moreover, it also describes real teenagers similar to Krapivin’s characters, including fans of his books and members of the Krapivin’s movement³. Since the 1950s Krapivin has written over 200 books for young readers – his latest novel was published

¹ The work is supported by a RFBR grant 19-013-00381-OFH.

² Currently there is no data as to when and by whom this definition was first introduced.

³ Krapivin movement, krapivinism, or Krapivin squads is at first informal and then an officially sanctioned movement in “cooperation pedagogy” – a novel strain of Soviet pedagogy emerging in 1950–1970s. This phenomenon came to life inside Komsomol and pioneer culture with the initiative of particular youth leaders and students. One of their foundational ideas was the return to the ideals of revolutionary romanticism (cf. Dimke 2018).

in 2013 – showing an extraordinary artistic longevity. Krapivin is an acknowledged master of children's literature, the winner of many awards, he even has an award presented in his name. There are numerous internet communities devoted to his work. Some characters and plots become the basis of fanfiction, provoking heated discussions between his fans and critics. On the LiveLibe site⁴, for example, there are about 1500 reviews of his books, written mostly by adolescents and young adults. These facts lead us to think that his books are an important social phenomenon of current interest which cannot be strictly described as a literary one.

As various sources, such as memoirs and interviews, demonstrate, Krapivin's books have had a significant influence on the readers. Krapivin's readers turned to innovative Soviet pedagogy, formed groups like the Caravel, started studying navigation, the art of war, fencing, archery, participated in role-playing. Since Perestroika (1990–1991) the voices of criticism, negatively assessing Krapivin's books, his pedagogic doctrine and the Krapivin's boys, have become louder. Reviewers write about his characters' immaturity and infantilism, their ethical rigorism and narrow-mindedness, note that dividing children into "spiritual aristocrats" and "backyard plebs" is unacceptable, point out the sexism and the grotesque portrayal of the adults, discuss the authoritative and militaristic nature of the Caravel-like groups, which are sometimes likened to cults; and some former members of such groups tell about the psychological abuse they endured (cf. Kirtys 1998). As of today the concept of Krapivin boys is noticeably reflected in Russian culture – numerous texts have been written about these boys, both scholarly and non-scholarly⁵. This article introduces Krapivin's work to the Western reader and aims to show the connection of Krapivin's literary characters with the reality of male gender socialization in the years after the Second World War. The article also explains what led to the demand for the "boy with a sword" character in Soviet and post-Soviet culture.

While Vladislav Krapivin is a household name in Russia, he is relatively little known to the Western reader, despite the fact that his books have been translated into various languages. Born in 1938 in South Siberia, Krapivin received a degree in journalism in Ekaterinburg, at that time known as Sverdlovsk. Since that time most of his life was connected to that city. Krapivin's early works were published

⁴ LiveLibe – Russian-language social network of readers, a site where reviews are posted.

⁵ Their authors consider the archetype created by Krapivin both as a literary character as well as a sociocultural one, that appeared in the Soviet society in the 1970s and the 1980s (E.g.: Shchupov 2017; Anikina 2014; Arbitman 1993; Meshavkin 1988; Razumikhin 1982). An article about Sergey Kakhovsky, the protagonist in *Мальчик со шпагой* (the most exemplary character illustrating the archetype, was included in the *Encyclopaedic Dictionary of the Russian Childhood* (Borisov 2008). There are publications on the topic in online encyclopedias, fandom sites, forums, and countercultural portals. Noticeably, the Internet entries often describe the Krapivin boys archetype either ironically or negatively. Krapivin's work was featured in the studies of Western academics, although briefly (Salminen 2005; Hellman 2016).

in the late 1950s in various youth-oriented magazines, such as *Уральский следопыт* (*Ural Stalker*), *Вожатый* (*Pioneer Leader*), *Мурзилка* (*Murzilka*). He released his first novel in 1962. Between the mid-1960s and early 1980s he wrote a significant number of works, including *Оруженосец Кашка* (*Kashka the Armor-bearer*, 1966), *Та сторона, где ветер* (*The Side Where the Wind Is*, 1965–1967), *Тень каравеллы* (*Caravel's Shadow*, 1968–1970), *Мушкетер и фея* (*A Musketeer and a Fairy*, 1978), *Колыбельная для брата* (*A Lullaby for a Brother*, 1979), *Трое с площади Карронад* (*Three Some from the Square of the Carronades*, 1981), *Журавленок и молнии* (*The Little Crane and the Lighting*, 1982) and the trilogy *Мальчик со шпагой* (*The Boy with a Sword*, 1973–1975). It is in these texts that Krapivin's protagonist is best described, although some elements of Krapivin's boys were emerging even in his earlier work: *Костер* (*The Campfire*, 1961), *Настоящее* (*Real*, 1961), *Капитаны не смотрят назад* (*Captains Don't Look Back*, 1964), and *Звезды пахнут полынью* (*Stars smell of sagebrush*, 1965). While these books were written as realistic teen novels, Krapivin also wrote literary fairy tales. Moreover, in the 1980s the themes of fantasy and social satire became prominent in his works.

Despite conflicts with adherents of official pedagogic doctrine, in 1964 Krapivin became a member of the Union of Soviet Writers. In the 1970s and the 1980s he became a prominent author and then an editorial board member in *Pioneer*, the leading magazine for Soviet schoolchildren, which helped Krapivin, a nonconformist, penetrate the powerful Soviet bureaucracy. One of the most important events in Krapivin's life happened in 1961. While he was a pioneer leader in his hometown of Sverdlovsk, Krapivin founded the Caravel group⁶. It was an unusual one: firstly, it was not a school group but a neighborhood-based one; secondly it presented itself as a fleet; thirdly, it had its own charter – by and large, it was similar to the charter of the pioneer organization, but still somewhat differed – its own uniform inspired by navy uniforms of various countries, its own insignia, motto, and rituals. Initially the group only included boys who were studying navigation, fencing, building sailing vessels. The discipline was strict, there was a hierarchy of new members and captains, and many various symbolic rituals were developed, such as lifting the flag, greetings, guarding the flag. The authority of an adult leader, in this case Krapivin himself, was unquestionable. When members of the group turned 14–15 years, they graduated and left the group. Despite the criticism from the official pedagogic doctrine, the Caravel was successful and in the 1970s and 1980s in different Russian cities similar groups were founded, some of them existing to this day⁷.

Thus, a type of socio-literary recursion occurred in which the characters described in Krapivin's books had real life inspiration in the boys of the Caravel, and at the same time these characters were influencing his readers, creating

⁶ The name "Caravel," solidified later, was given to the group in 1968 (cf. Krapivina 2013).

⁷ The group exists to this day as a press-center and a sailing fleet in Ekaterinburg.

a following and forming the profile of a Krapivin boy. So, what is this socio-literary archetype? What ideas and writing devices are used when describing this character? What is his origin in Russian literature and Soviet culture?

Most authors writing about Krapivin's work, indifferent to the genre of their writing, be it an academic study or a popular or informal publication, note the stereotypicality of the portrayal of boys in Krapivin's work. The high degree of clichés of the plotlines and the characters distinguishes Krapivin's style from Soviet realistic prose for children and adolescents, even considering that according to a number of researchers, schematic plots and the simplicity of literary devices is generally more common in children's literature.

This aspect of Krapivin's work helps to merge different characters of different books into one recognizable archetype, as, for example, in one of Russian online encyclopedia:

Krapivin's boy is always courageous, bright-eyed, bare-kneed, long-legged, with curly hair and extremely acute sense of justice, which he usually defends left and right. Typically he cannot live without marine romance, is a member of a yacht club, or at least constantly dreams of the sea and the sails. [...] Loves fencing, almost in all instances he has a sword, at least a wooden one. Usually dressed in a shirt and shorts. Doesn't like shoes, in extreme cases wears sandals. What is also characteristic of Krapivin's boys is the way the author himself feels about them – with tenderness bordering on obvious admiration for his own characters. (*Krapivin's Boys*, 2019)

Interestingly, Krapivin himself once took part in the discussion on the cliché of his characters, having given his own description of the protagonist's formula in the words of one of the characters of his fantasy novel *Сказка о рыбаке и рыбке* (*The Tale of the Fisherman and the Fish*, 1991):

you created yourself an ideal – a small knight in ripped trousers and dusty sandals. With sharp scratched elbows and tangled hair... And based on that ideal you make and release your characters. While women reviewers sigh in admiration or complain about your self-repetition: "Why are your characters so similar?". And their similarity is in the combination of their outward defenselessness and inner courage. Volynov's style... [...] For "Volynov's boys" are you, [...] their origins – in you. These boys are who you wanted to be as a child, but failed. (Krapivin, 1991)

Researchers note not only the uniqueness of Krapivin's protagonist, but also the universality of his image for Soviet children's literature and Russian literature in general. Critics call Krapivin's boys heirs to the tradition of the 1920s-1930s Soviet prose, emphasizing the closeness with "Gaidar's tradition of romantically portraying the world of childhood" (Grishin, 2005: 298), likening them to "Russian boys" of Dostoyevsky (Velikanova 2008), and comparing them with canons of Western adventurous and melodramatic books (Sinitskaya 2013; Sinitskaya 2016).

However, one has to note that Krapivin's protagonist, although included in the literary tradition to a great extent, is still largely defined by the autobiographical context. If we look closer at the sociocultural situation of the Krapivin's boy and focus on the habitus of this character, we will see many modifications of the same author's projection – a teenager whose life circumstances match those of Krapivin himself. His protagonists live in small, often nameless, Russian towns, in the years after the Second World War – which were characterized by hunger and poverty, but also happiness – or during the more prosperous and safe years of the Thaw and Brezhnev's stagnation⁸. Families, in which Krapivin's boys are raised, are united by belonging to the same socio-cultural class. Despite the fact that the level of psychological well-being varies from problematic (*Всадники со станции Роса; Журавленок и молнии*) and dysfunctional (*Трое с площади Карронад*) to decent (*Тень каравеллы*) and almost ideal (*Мушкетер и фея; Колыбельная для брата*), the protagonist always has access to books and school education. Moreover, the adult family members have the system of values that makes it possible to categorize them as provincial intelligentsia. Therefore, it is reasonable to view the story of Krapivin's protagonists as a literary portrayal of a Soviet "bookworm's" socialization in the cultural space of a provincial town in the after-war period, the Thaw period or the Brezhnev era.

The figure and the situation of the main character forms the spectrum of the plot lines in Krapivin's realistic prose. The central subject of his writing is the integration of a ten- or eleven-year-old boy into the company of his peers. These can be street gangs (*Август, месяц ветров; Тень каравеллы; Оруженосец Кашка*), pioneer squads (*Палочки для Васькиного барабана; Валькины друзья и паруса*) and, typical of Krapivin, brotherhoods of like-minded people which are the literary projection of the Caravel group – the Espada fencing club (*Мальчик со шпагой*), the Windjammer sailing club (*Трое с площади Карронад*), the crew of "Captain Grant" ship (*Колыбельная для брата*). These communities are interpreted as spiritual brotherhoods, as a sacred union of comrades, and in opposition to other characters who are described as hostile or dull as they lack a dream and spirituality.

The story of his protagonist's coming of age and finding his masculine identity is told by Krapivin with the same storyline tropes found in almost every book written in the 1960s-1980s. These are: finding an extraordinary best

⁸ The Thaw is the unofficial designation of the period in Soviet history after the death of Stalin, lasting roughly ten years, from the mid-1950s to the mid-1960s. It was marked by condemnation of the "cult of personality" of Stalin and the repressions of the 1930s, a loosening of totalitarian power, the emergence of some measure of free speech, the relative liberalization of political and social life, openness to the Western world, and greater artistic freedom. The Brezhnev era is the period when Leonid Brezhnev was in power of USSR, from 1964 to 1982.

friend⁹; finding – usually involuntary – a younger friend, a six or seven-year old boy or a peer in a vulnerable position who needs his care and protection; participating in a unifying “real men’s work” like flying a kite, fencing, archery, building sail ships and navigation; a conflict with his antagonistic peers, be it a competition or a rivalry; rescuing a friend, a ward, a younger boy or a significant object (e.g., ship, flag), often connected was a great amount of risk; possessing or learning how to use a weapon (e.g., a stick, a board, a nail, a knife, self-made slingshots, bows, swords, sabers, toy guns) or a drum, drumsticks, a horn; a sudden appearance by an unexpected protector, when the protagonist is in danger, mostly when he is under attack from superior forces.

The protagonist is always presented with a choice: to stay aside and be silent or to enter an open conflict with the adults, his classmates or the school bullies. Krapivin describes the boy’s hesitation, his fears and doubts. In the end, however, the boy always finds the courage to interfere and usually wins.

However trivial the observation, the main subject of Krapivin’s books is the story of the protagonist’s trials and initiation. The conflict of Krapivin’s bookworms and their peers, members of a worse-to-do class, which is mostly influenced by the criminal environment, reflects not only the Russian reality of the after-War and late-Soviet eras, but also the universal traits of masculine gender socialization. One of the most important conflicts, in which Krapivin’s boys engage, is the physical confrontation to those whose values not only allow but prescribe threats of violence and violence itself. Krapivin’s boys choose to take the fight and defend themselves. “He felt that if he flees, he will always have to run and hide” (Krapivin 1979). Interestingly, the culmination of Krapivin’s central work – *Звездный час Серёжи Каховского* (*Serezha Kakhovsky’s Finest Hour*, 1974) – is the fight scene. The protagonist, defending two younger boys, fights an armed bandit, and wins, because of his courage and his fencing skills:

The fear would not go away. But Serezha knew that they may beat him to death, but he will not let them turn his pockets and will not run without a fight [...]
 – You can beat me, but you won’t kill me
 [...] What were they hoping for? Well, they did not understand that some things are stronger than fear. That one can be afraid and still stand up straight. Because there is the insignia with riders and the Sun, there are friends, swords, vows. Songs of Grasshopper, the riders of Grenada. And somewhere far away – little Alejandro Alvarez Rios, threatened by the bullets. And the red tie, that you don’t hide in your pocket, when you leave the school, like these thugs. And the captain’s golden angle. (Krapivin, 1979)

⁹ E.g.: “Timofey Sel, a student in the fifth B class of public middle school №20, has lived four life in eleven years and three and a half months. [...]. The third life included just one last month, September. After Slavka appeared. Everybody starts a new life, when among many peers and comrades someone becomes your one and the most needed friend” (Krapivin 1981: 179).

As one can see in the example of this episode, what is almost the most important for the protagonist is building his heroic identity which foams from many different elements and is built painfully throughout the story. Sergey considers himself to be a part of the male heroic tradition as a member of the Espada fencing club – which is essentially a sacred union of men – his rank as a captain of Espada leads to responsibility, he relates to a young Chilean revolutionary Alejandro Rios¹⁰, thus projecting his actions as confronting the world forces of evil. The more important is the plotline about the Grenada riders¹¹, connected to the Red army troopers, heroes of the Civil War, who in the 1960s culture become symbols of revolutionary heroism.

Therefore it is interesting to look at the inalienable part of Krapivin's books – mandatory representation of a romantic and heroic world which the protagonist dreams of and to which he relates. This world is represented by a bitty, yet holistic and recognizable, paradigm of “true male heroics,” part of which in the 1960–1970s were images and plotlines of Western adventure-themed fiction, the obsession over travelling by sea, pirates, exotic – and absolutely inaccessible to a Soviet citizen – countries, and the events of the Civil War and the Great Patriotic War, reabsorbed as purely epic and heroic. Krapivin's characters are almost always in love with the sea – they dream of long journeys, of sailing, of heroism, and glory. His boys read books on the subject of sea travel and study navigation rules. Sailors, especially sea captains, navy members and officers are regarded as god-like and considered role models.

Critics have noted multiple times the escapist nature of Krapivin's prose, the infantility and simplicity of the “adult world,” which the protagonists aspire to join (Sinitskaya 2016). However, one has to point out that claiming the heroic discourse by Krapivin's boys is not only part of a larger cultural context of the 1960–1970s, but also an important part of the boys' gender socialization which leads to them becoming “real men,” brave and strong, not threatened by hooligans.

Krapivin's boys are often vulnerable because of their physical weakness, timidity, age, inner taboo on violence, and lack of fighting experience. It seems that Krapivin tries to transport his protagonist as fast as possible from vulnerability and helplessness into a status of a more mature, and therefore less vulnerable, masculinity. The protagonist, having passed the test, be it a fight with an adversary, with nature, or with his own fear, inevitably gets a symbolic reward. For instance, after

¹⁰ The fictional hero, young participant in the communist resistance of the period of the military coup in Chile (mid-1970s).

¹¹ The Grenada riders are the characters of the first installment in Sergey Kakhovsky trilogy (Riders from Rosa station). In this novel “Grenada” is the name of a student squad, members of which work in a kolkhoz (collective agricultural unit) in the summer (“helping the village,” which was mandatory in Soviet times). The name is a reference to a well-known eponymous poem by Mikhail Svetlov, which expresses the idea of revolutionary romanticism and the dream of a world revolution. Students of the Grenada squad, dressed in a fantasy revolutionary uniform, rescue Sergey Kakhovsky from bullies, when they accidentally find themselves at the scene.

Sergey Kakhovsky's fight there is a newspaper article published with the headline "There are musketeers still!" and the protagonist, despite his tendency toward humility and self-reflection, takes this comparison for granted (Krapivin 1973).

Another common theme in Krapivin's writing, along with fighting "evil" in the form of adults and bullies, is the description of the boys' friendship, filled with extraordinary lyricism, intimacy, as passionate as romance, but exclusively platonic. This detail of Krapivin's books, along with a consistent fixation on a certain type of clothes and appearance of the characters, gives the modern critics reason to discuss its homoerotic element. Obviously, there could be no homoeroticism in Soviet children's literature, and, in case of Krapivin, it seems to be more about portraying a homosocial gender model in the genre of young adult prose, which could be described as a "bromance."

Krapivin's boys are almost entirely immersed in their isolated masculine world, in which they are surrounded with their peers and younger boys whom they guard. They are under command of grown men – pioneer leaders, enthusiastic educators, but not school teachers. The most important thing to Krapivin's characters is the approval by other members of their male brotherhood, the most significant is the process of turning from "just a boy" to a "real man," "a captain," a fighter, a warrior, the process that occurs when confronting the enemy. Symbolic values (e.g., a book, a painting, a gun) are passed onto them by elder men – relatives or acquaintances, often with military experience, whose characters are romanticized and simplified to the point of a reference.

There are girls in Krapivin's books, however, they are all outside the closed world of the boys. Krapivin depicts girls as boring and dull, or as openly hostile to the boys – snitches who are dumb and loyal to the authority. The word "girly" is almost always an insult – girly character traits, girly whining, girly meanness – while "boyish" is a positive descriptor. More than anything, Krapivin's boys fear being called a girl, while the word "man," when used to describe them, makes them shiver with pride. The socialization of a Krapivin's boy is in line with a principle formulated by an American sociologist Michael Kimmel: "being a man means not being like women" (2009: 41). Kimmel notes the specificity of boys' socialization, which happens in gender (self)isolation, calling the formation of masculinity a "homosocial play" (2009: 63).

There is no direct misogyny in Krapivin's books, though. They give an accurate depiction of the gender dynamic, typical of the patriarchal Soviet society. Even the female protagonists who are friends of the boys and are objects of their affection are described broadly and scarcely. For example, we do not see an extensive description of any girl's appearance, while many pages are devoted to that of the boys. Usually, the girls are portrayed as "little moms" – they groan, sigh, cry, tell the boys off for untidiness, cook and feed the boys, send to the store for food, make the boys wash their hands before eating, tend to their wounds, and repair their ripped clothes like Valentina in *Трое с площади Карронад* or Vika in the Johnny Vorobiev cycle (cf. Krapivin 1969, 1975, 1985).

Even the protagonist in *Мухометер и фея*, Krapivin's only book of the Soviet period based on the main character's affection, is portrayed rather vaguely. The reader cannot understand whether a girl named Katya is sincerely responding to the 11-year-old Johnny's feelings or manipulating him. One of the conflicts of the story is especially peculiar – to be with Katya at the school fair, Johnny is ready to give up his musketeer's costume (i.e. masculine and heroic identity) and change it to Pinocchio's (which does not have a sword or any other weapon). Only on the night before the fair Johnny, who has a fairly Freudian nightmare in which he, unarmed, meets his adversary and shamefully drowns in front of Katya's eyes, who is in character as the Blue Fairy, realizes the frightening consequences of his decision. "Johnny realized he's a traitor: he exchanged his sword for bright clothes" (Krapivin 1999: 131). The protagonist is afraid of this unspoken symbolic castration and goes to the fair as a musketeer, thus preserving the right to carry a sword. Images and plotlines of other books also imply that the feminine side is not only down-to-earth and full of chores, but also dangerous, even potentially deadly.

Soviet critics noted this asymmetry as something positive and natural:

The most precious in Krapivin's books are the boys. The boys that wore the same ties as us, went to school like us and fought with the teachers like us, but still were those beautiful Krapivin's boys, the wonderful dream of all the Soviet girls. Girls knew that somewhere in a far away city of Ekaterinburg lived the noble Serezha Kakhovsky, impulsive Johnny Vorobiev and others. (Danilov 2008: 21)

Why did Krapivin's repetitive and stereotyped characters become so popular among Soviet readers, children and adults alike, and are today an inalienable part of the Soviet and post-Soviet culture? The main reason is the way Krapivin's books organically incorporate a number of societal and cultural ideas of the post-war USSR:

1) Romanticism, which was long banned, went through a revival in the 1960s. Films, songs, and children's folklore explored themes of sea travel, pirates, filibusters, exotic (and unreachable for Soviet people) faraway lands. The dream of something far and unreachable became a prominent theme in mass culture, turning into a legitimate form of escapism. An instant classic that signified this concept was the film *Алые паруса* (*Scarlet Sails*, 1961). Marine romanticism in Krapivin's prose correlates with this important concept in the Soviet culture of the Thaw period.

2) The return to the theme of the Civil War¹² and its rethinking. The Civil War started to be interpreted as a time of the true fight for revolutionary ideals, happiness, and dignity of mankind. The Civil War heroes, "commissars in

¹² The Russian Civil War (1918–22) represented a series of battles between various political, ethnic, and social groups in the territory of the former Russian Empire after the Bolsheviks came to power in the October Revolution of 1917. A large-scale and bloody struggle, it was marked by great casualties, from eight to thirteen million people.

dusty helmets” were mythologized, portrayed as selfless and idealistic warriors, possessing the courage and stoicism of the era. They turn into a symbol of heroism and self-sacrifice, famous bards dedicate songs to them, many films are released where the Red Army is romanticized and idealized. This attitude towards the Civil War somewhat helped to distance the society from Stalin’s era, to return to the original communist doctrine and live through the trauma of Stalin’s terror without mentioning it, replacing any conversation about it with a symbol of silence “commissars in dusty helmets.”

The theme of continuity is common in Krapivin’s books – the boys receive a kind of heroic relay from the heroes of the civil War who delegate to the boys the right and the responsibility to protect the weak, to fight the good battle. For example, the main character of *Мальчик со шашкой*, named Sergey Kakhovsky, says “[m]y grandfather was a red horseman. He fought greatly, even became a commander.” But even without that phrase, the very surname “Kakhovsky” is very symbolic to the Russian reader. First, it is the surname of one of the participants of the 1825 rebellion – the first revolt against absolutism. Second, the Ukrainian town of Kakhovka was the place of deadly battles between the red and the white armies, which later inspired a famous song “Песня о Каховке” (“A song about Kakhovka”). Therefore the surname “Kakhovsky” has revolutionary, military, and rebellious symbolism obvious to the Russian reader.

3) A significant and an uncommon element in the Krapivin’s boy’s description is the fact that he knows how to use a weapon – he is a fencer or an archer. For characters of adult Soviet literature, it was almost impossible. In the 1960–1980s authors sometimes risked portraying characters dissatisfied with the system, and even ones fighting it, but adult characters rebel either by self-marginalization, such as the protagonist of Venedikt Erofeev’s *Москва-Петушки* (*Moscow-Petushki*, 1973) or Alexander Vampilov’s play *Утиная охота* (*Duck hunt*, 1970); escape into self-reflection, like characters in Yuri Trifonov’s novels; or die as the character in Vil’ Lipatov’ novel *И это все о нём* (*It’s all about him*, 1974). It is impossible to imagine a rebel protagonist being armed in adult Soviet literature. Weapons were reserved only for heroic policemen, the military or criminals¹³.

And in this context, Krapivin’s “boys with swords” embodied a Soviet reader’s dream, a sense of nostalgia for the time of heroes in capes and with swords; they transported immensely popular plots about musketeers from Alexander Dumas’ novels and knights from Walter Scott’s novels into the Soviet reality. Many readers of Krapivin’s books note their affinity for the knights’ honor code that the boys followed.

¹³ Obviously, Soviet state security (the KGB) could not not be worried about the idea of “arming the pioneers.” As Andrey Shchupov, Krapivin’s biographer, writes in his book, in 1976 a KGB officer, Arkady Shpetny, was sent to inspect Krapivin’s group, however, he came to the conclusion that Krapivin mostly “introduces the kids to only the best eternal values” and later became a powerful ally of the group (Shchupov 2017: 264).

4) Within the gender socialization of the Krapivin's boy a great role is played by the glorification of war. The characters do not want it, but prepare for it. Of course, it is explained by the fact that Krapivin himself was part of the war generation, while the boys he wrote about were part of the first post-war generation. The memory of the war that had just ended was fresh, the divide between us and them, us and the enemies, was transformed into the divide between USSR and the capitalist countries and became the founding of the Cold War.

In these circumstances, Krapivin's boys, bravely fighting the bullies in their backyard, were seen as future warriors who would have to fight a real external enemy. Creating such a profile was entirely in line with the ordinary in children's literature of Brezhnev's era. Moreover, it had a tradition in the pre-war Soviet children's literature, for example in Arkady Gaidar's work. While seeing boys as future warriors is an ancient concept that dates back to archaic times, it makes one remember Robert Bly's words that "the structure at the bottom of the male psyche is still as firm as it was twenty thousand years ago" (qtd in Kimmel 2009: 58).

WORKS CITED

- Anikina, Yu. 2014. *Spetsifika konflikta v khudozhestvennom mire V. P. Krapivina*. Avtoref. kand. filol. nauk. Volgograd.
- Arbitman, R. 1993. Slezinka zamuchennogo vzroslogo. – *Detskaya literatura*, 2, 6–8.
- Borisov, C. 2008. *Entsiklopedicheskiy slovar' russkogo detstva* t. 1. Shadrinsk: Izdatelstvo Shadrinskogo ped. insnituta.
- Borisov, M. 1998. *Vladislav Krapivin: kosmologiya detstva* http://www.rusf.ru/vk/recen/1998/m_borisov_01.htm. (22.06. 2020).
- Danilov, A. 2008. *Den' rozhdeniya Komandora*. – *Knizhnoe obozrenie*, 43 (2209), 21.
- Dimke, D. 2018. *Nezabyvaemoe budushchee: sovetskaya pedagogicheskaya utopiya 1960-kh godov*. Moscow: Common place.
- Grishin, K. 2005. *Krapivin V. P. – Russkaya literatura XX veka: prozaiki, poety, dramaturgi: Biobibliograficheskiy slovar' t. 2*. Saint-Petersburg: OLMA-PRESS Invest, 297–300.
- Hellman, B. 2016. *Skazka i byl'. Istoriya russkoi detskoj literatury*. Moscow: NLO.
- Kimmel, M.S. 2009. Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. – A. L. Ferber, K. Holcomb, T. Wentling, eds., *Sex, Gender, and Sexuality: The New Basics*. New York: Oxford University Press, 58–70.
- Krapivin, V. 1991. *Skazki o rybake i rybke*. http://www.rusf.ru/vk/book/skazki_o_rybakah_i_rybkah/skazki_o_rybakah_i_rybkah_0_01.htm (22.06. 2020).
- Krapivin, V. 1982. *Zhuravlenok i molnii*. http://www.rusf.ru/vk/book/juravlenok_i_molnii/juravlenok_i_molnii_1_00.htm (22.06. 2020).
- Krapivin, V. 1981 *Troe s ploshchadi Karronad*. Sverdlovsk: Sredne-Uralskoe kniznoe izdatelstvo.
- Krapivin, V. 1979. *Kolybel'naya dlya brata*. http://www.rusf.ru/vk/book/kolybelnaja_dlja_brata/kolybelnaja_dlja_brata_01.htm (22.06. 2020).
- Krapivin, V. 1974. *Zvezdnyy chas Serezhi Kakhovskogo*. http://www.rusf.ru/vk/book/malchik_so_shpagoi/malchik_so_shpagoi_1_01.htm (22.06. 2020).

- Krapivin, V. 1973 Vsadniki so stantsii Rosa. http://www.rusf.ru/vk/book/malchik_so_shpagoi/malchik_so_shpagoi_1_01.htm (22.06. 2020).
- Krapivinskie mal'chiki. – *Entsiklopediya vymyshlennykh mirov*. https://posmotre.li/Krapivinskie_malchiki (22.06. 2020).
- Kirtys, T. 1998 “Sistema protiv” i “krapivinskie deti.” <http://www.rusf.ru/tc/tc09/09otr.htm> (22.06. 2020).
- Meshavkin, S. 1988. Mal'chishki Vselennoy. – *Ural*, 10, 177–185.
- Razumikhin, A. 1988. Pravilo bez isklyucheniya ili Prozhnaya zlost' i intelligentnye mal'chiki Vladislava Krapivina. – *Ural*, 8, 149–152.
- Salminen, J. 2005. *A problematic Topic in a Totalitarian System – Discussing the Death of a Child in Vladislav Krapivin's “Children of the blue flamingo.”* – J. Webb, M. Mürsepp, eds., *Sunny Side of Darkness: Children's Literature in Totalitarian and Post-totalitarian Eastern Europe*. Talin: TLÜ Kirjastus, 165–178.
- Sinitskaya, A. 2013. *Brigantina, gipsovyi trubach i skelet v shkafu: klassika zhanra s «dvoynym dnom» (syuzhety Vladislava Krapivina)*. – V. Mikhailin, ed., *Konventsional'noe i nekonventsional'noe: Interpretatsiya kul'turnykh kodov*. Saratov: Liska, 186–197.
- Sinitskaya, A. 2016. *Formuly melodramaticheskogo syuzheta, igra v epos i sovetskaya metafizika*. – *Detstkie chteniya*, 2 (10), 214–237.
- Shchupov, A. 2017. *Vladislav Krapivin*. Ekaterinburg: Socrat.
- Velikanova, E. 2008. Dostoevskiy i Krapivin: paralleli skhodyatsya. – *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*, 47, 46–48

MARIANNA SZUMAL ORCID: 0000-0001-9277-9901
Uniwersytet Jagielloński

Droga uchodźcy i droga czytelnika – o angażującej podróży w *Wędrówce Nabu* Jarosława Mikołajewskiego i Joanny Rusinek

Abstrakt: Treścią artykułu jest interpretacyjno-analityczna refleksja dotycząca opowieści dla dzieci pt. *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego. Autorka dokonała krytyki tematycznej związanej z toposem wędrówki, ukazała możliwe sensy symboli oraz zinterpretowała niektóre z ilustracji Joanny Rusinek. Te ustalenia wskazały, w jaki sposób bohaterka książki odzwierciedla losy uchodźców z różnych części świata, a także przybliżyły możliwy styl odbioru utworu Mikołajewskiego.

Słowa kluczowe: uchodźca, literatura dziecięca, empatia, wędrówka

The Way of the Refugee and the Way of the Reader – About Jarosław Mikołajewski and Joanna Rusinek's Engaging Journey in *Wędrówka Nabu*

Abstract: The content of the article is an interpretative and analytical reflection on the stories for children entitled *Wędrówka Nabu* by Jarosław Mikołajewski. The author made a thematic criticism related to the topos of the journey, showed the possible meanings of symbols and interpreted some of Joanna Rusinek's illustrations. The author presented how the main character of the book reflects the fate of refugees from different parts of the world and presented the possible style of reception of Mikołajewski's work.

Keywords: refugee, children's literature, empathy, wandering

Czym może być wędrowanie w literaturze? W jaki sposób akt czytania może stać się emocjonalną i intelektualną wędrówką czytającego? W jakim stopniu lektura zmienia myślenie odbiorcy? Symbolika, którą posłużyli się w *Wędrówce Nabu* Jarosław Mikołajewski i Joanna Rusinek, skłania do stawiania wielu tego rodzaju pytań. Książka ta nie jest jedynie opowieścią o wędrówce dziewczynki, w rękę czytelnika staje się bowiem księgą, która sama w sobie jest wędrówką – w głębię świata przedstawionego, w głębię przeżyć bohaterki, w głębię zdolności do współodczuwania odbiorcy i w przestrzeń otaczającej go rzeczywistości.

Historia Nabu jest odczytywana jako literacka odpowiedź na sytuację uchodźców z krajów afrykańskich¹. Mikołajewski i Rusinek, posługując się powszechnie znanymi symbolami i alegoriami, zbudowali tekst (w znaczeniu szeroko rozumianego tekstu kultury) wielowymiarowy, głęboki, zasługujący na wnikliwą lekturę. Jest to istotne tym bardziej, że w treści utworu można zauważyć społeczne i formacyjne aspiracje autorów, ich dążenie do zaangażowania czytelnika w sprawy fundamentalne i doniosłe „tu i teraz”. Dlatego tak ważne jest zrozumienie percypowania świata przez główną bohaterkę będącą swego rodzaju ucieleśnieniem doświadczeń wielu uchodźców z różnych części świata. Warto, by czytanie tej historii było jednocześnie odkrywaniem metaforycznej drogi czytelnika i bohaterki. Może być ona bowiem inspiracją dla dziecka, rodzica, a także dla nauczyciela i literaturoznawcy².

DROGA BOHATERKI – DROGA DZIECIĘCEGO CZYTELNIKA

Wędrówka Nabu to opowieść o dziewczynce, która traci swój dom. Wyrusza, by odnaleźć schronienie. Droga, którą pokonuje, zdaje się być poza czasem i poza konkretną przestrzenią geograficzną. Tym samym bohaterka książki reprezentuje losy wielu małych emigrantów i ich fikcyjnych sobowtórów, którzy stali się bohaterami współczesnej literatury dla dzieci. Wśród nich znajduje się Omenka, który ucieka przed wojną z Libii. Morska przeprawa stanowi dla niego, jego mamy i ich towarzyszy zmaganie się z głodem, pragnieniem, chorobą morską, a także ludzką nieuczciwością (zob. Piątkowska 2016). Podobną historię ma Tandżin, którego na brzegu Lampedusy spotyka Angelika, polska dziewczynka-imigrantka (zob. Witek 2018). Opuszczenie domu związane z konfliktem zbrojnym staje się także doświadczeniem bohaterów wielu innych tekstów, m.in. *Mojego cudownego dzieciństwa w Aleppo czy Teraz tu jest nasz dom*³. Tym, co odróżnia *Wędrówkę Nabu* od większości opowieści dla dzieci o uchodźcach, jest finał historii – kompozycja otwarta tekstu zaprasza czytelników do formułowania własnego zakończenia.

Każdy w tej literackiej podróży ma swój punkt wyjścia – zarówno Nabu, jak i czytelnik: i odbiorca dziecięcy, i dorosły. Spotkanie czytającego dziecka z postacią Nabu może być dla niego pierwszym doświadczeniem związanym

¹ Skowera o *Wędrówce Nabu*: „Poruszający do głębi tekst Jarosława Mikołajewskiego to utwór niezwykle ważny w kontekście współczesnego kryzysu uchodźczego” (2016); serwis Culture.pl: „Bohaterka *Wędrówki Nabu* jest dziewczynką uciekającą z ogarniętego wojną kraju. Jest uchodźcą – takim, jakich tysiące wędruje dziś do Europy, żeby znaleźć bezpieczny dom, jakich tysiące tonie w Morzu Śródziemnym”.

² W tym miejscu należy zwrócić uwagę na teksty związane ze spojrzeniem literaturoznawczo-dydaktycznym na *Wędrówkę Nabu*: Janus-Sitarz (2017, 2020) oraz Wójcik-Dudek (2019).

³ Przeglądu dziecięcej literatury o tematyce uchodźczej dokonała Żygowska (2017), a krytycznej analizy dyskursu – Pietrusińska (2020).

z tematem uchodźstwa. Strata domu, pożary, samotna podróż bez rodziców prawdopodobnie okażą się wydarzeniami na wskroś nierealnymi, nieznanymi z rzeczywistości pozatekstowej. Pierwszy trud poznawczy spotyka odbiorcę, gdy czyta o „punkcie wyjścia” Nabu – jej domu. Na ilustracji widać ciemnożółte tło i postać pomiędzy gałęziami. Ciepła barwa zdaje się przedstawiać fragment mówiący o tym, że „Nabu miała piękny i ciepły dom”. Od razu można dostrzec, że oprócz interesującej relacji między tekstem a ilustracjami opowieść o losach Nabu obfituje w poetyckie elementy: często układ tekstu ma charakter stroficzny, przerzutnie sugerują nowe sensory, a metafory oddziałują na wyobraźnię. Tak też opis zabawy w „popękane kino”, w które dziewczynka bawiła się z bratem, jest równocześnie opisem domu:

Ona była aktorką i chodziła wzdłuż ścian
z gałęzi i kory, we wnętrzu domu.
Brat stał na zewnątrz i patrzył, jak cień
Nabu to pojawia się w pęknięciach
i prześwitach ściany, to znika⁴ (Mikołajewski 2016: [bns])

Ściany z gałęzi i kory sprzyjają zaskoczeniu małego europejskiego czytelnika – są one dalekie od wizji stabilnych murowanych czy nawet drewnianych ścian. Jednocześnie taki budulec domu przywodzi na myśl wizję bliskości mieszkańców z naturą, a pojawiające się cienie mogą być efektem palącego się ogniska, kojarzącego się z szeroko rozumianym ogniskiem domowym. To miejsce nie jest ukazane jedynie jako fizyczne schronienie, lecz także strefa swojskości, zabawy, przyjemności i ciepła. Co więcej: „dom jako miejsce zorganizowane, [...] ogrodzone, jest symbolem porządku, ładu kosmicznego, pępka świata” (Kopaliński 2017: 65) – w tej perspektywie możemy odczytywać dom dziewczynki jako centrum jej świata i porządku jej życia. Pojawianie się i znikanie małej bohaterki w pęknięciach ściany stanowi metaforyczną zapowiedź losu i Nabu, i jej domu.

Sensy naddane dla dziecięcego odbiorcy niekoniecznie są jasne i czytelne, jednak warto przyjrzeć się, w jaki sposób mały czytelnik odbiera teksty literackie:

Dziecięcy odbiorca jako „ucieleśniony podmiot” łączy w procesie odbioru przeznaczoną dla niego książki skomplikowane działania poznawcze, podejmując wysiłek postrzegania i wyobrażenia. Połączenie **skupionej, uważnej percepcji i powiązanych z nią, ukierunkowanych emocji** [podkr. M.S.] prowadzi również do ukonstytuowania w sposób harmonijny świadomości „ja” poznającego (Czabanowska 2017: 261).

Percypowanie poszczególnych elementów tekstu kultury wiąże się z przeżywaniem czy doznawaniem emocji. Wydaje się, że to właśnie one w czasie

⁴ Segmentacja tekstu z książki *Wędrowka Nabu* została zachowana ze względu na jego poetycki charakter.

czytania *Wędrówki Nabu* stają się dla czytelników drogą do zastanowienia się nad własnymi wyborami. Choć dom Nabu w sposób fizyczny różni się od domów wielu polskich dzieci, to doświadczenie domu jako miejsca, w którym „człowiek może czuć się sobą i u siebie” (Tischner 1998: 228, cyt. za: Kot 2020: 141) jest wspólne dla bohaterki i dziecięcego odbiorcy. To podobieństwo staje się zaproszeniem do podążania za Nabu w postawie empatii, która:

[...] nie daje się sprowadzić do dążenia do całkowitej identyfikacji, polega bowiem na ustawicznym napięciu między innością a dążeniem do bliskości. Innymi słowy: w grę wchodzi tu głównie relacje oparte zazwyczaj na paradoksie współodczuwania i bycia obok, świadomego wytłumienia własnej ekspresji i zarazem powstrzymywania się od zbyt daleko posuniętej ingerencji w cudzą autonomię (Łebkowska 2008: 33).

Momentem decydującym o rozpoczęciu duchowej i realnej wędrówki bohaterki jest pożar domu. Zostaje on ugaszony dzięki zaangażowaniu mieszkańców. Kolejne wydarzenia przypominają toczone się koło Fortuny: rodzice odbudowują dom i wszystko jest „jak dawniej”, jednak po niespełna dwóch tygodniach pali się cała wioska:

Razem z ich **domem** spaliły się **domy** sąsiadów.
Cała wioska. Również **dom** wujka [podkr. M.S.] (Mikołajewski 2016: [bns]).

Powtarzanie słowa „dom” przez narratora pokazuje, czym była owa paląca się wioska: domem, a nawet całym światem – na ilustracji widać postać śpiącą pod gołym niebem, a narrator stwierdza: „Nie mieli gdzie zamieszkać, nawet na krótko”.

Dzień nadchodzący po trudnej nocy wydaje się być pełnym nadziei początkiem czegoś nowego. Po raz pierwszy opis przestrzeni, którą widzi Nabu, nasycony jest nacechowanymi pozytywnie epitetami: „daleka, nieograniczona przestrzeń”, „wielka pustynia”, „piękna”, „obietująca”. Ostatnie z wymienionych określeń przywodzi na myśl nie tylko biblijną Ziemię Obiecaną⁵, ale także „archetypiczną obietnicę” związaną z zamieszkiwaniem, o której Dobrośław Kot pisze, iż „sprawia, że miejsce na dom jest człowiekowi dane w najgłębszym sensie tego słowa. Obietnica, że mogą zamieszkać i mogą zbudować dom, pierwotniejsza niż samo zamieszkanie i budowanie [...] – rodzi nadzieję” (Kot 2020: 142). Nic więc dziwnego, że ten widok stał się dla małej bohaterki mobilizacją do ruszenia w drogę. Jej pragnieniem było znalezienie się „tam [...] gdzie nie palą się domy” (Mikołajewski 2016: [bns]).

W tym miejscu akcji nie odnajdziemy w tekście myśli Nabu czy emocji, które przeżywała, jednak intuicyjnie czytelnik domyśla się, jakie wątpliwości i uczucia towarzyszą komuś, kto stracił dom, przeżył pożar i musi

⁵ Warto zwrócić uwagę, że biblijna metafora nie jest obca relacjom dotyczącym uchodźczych losów; przykładem niech będzie tytuł jednego z reportaży – *Exodus. Jak uchodźcy i migranci zmieniają nasz świat* (Żyła 2019).

podjąć decyzję, co dalej zrobić. Empatyczne towarzyszenie bohaterce sprawia, że odbiorca sam zaczyna zastanawiać się nad możliwymi rozwiązaniami tej niecodziennej i napawającej przerażeniem sytuacji. Dalsze kroki Nabu mogą budzić mieszane odczucia:

[...] kiedy wiatr rozwał
gałęzie, z których tata zamierzał zbudować
kolejny dom, uciekła z domu, którego nie było
(Mikołajewski 2016: [bns]).

Bohaterka ucieka mimo sprzeciwu najbliższych. Rodzice swoją usilną walką o znalezienie schronienia w znanej przestrzeni pokazują wielkie przywiązanie do terytorium, na którym się znajdują. Tak wielkie, że mniej istotne jest dla nich poczucie bezpieczeństwa lub, być może, podróż wydaje się im dużo bardziej zagrażającym przedsięwzięciem. Nieudolna próba zbudowania schronienia z gałęzi kończy się niepowodzeniem, co staje się dla Nabu impulsem do opuszczenia domu, który jest jedynie wizją, iluzją i marzeniem rodziców – na to bowiem wskazuje określenie użyte przez narratora: „dom, którego nie było” (Mikołajewski 2016: bns). Choć pozostawienie rodziców może wydawać się szokujące, warto przypomnieć symbolikę wędrowki i podróży, o której Władysław Kopaliński (2017: 331) pisze między innymi: „samodzielny krok w życiu, ryzykowne przedsięwzięcie, dążenie do celu po drodze najeżonej przeszkodami”. Tym samym Nabu staje się jedną z setek literackich postaci, które wyruszają w drogę. Wpisanie Nabu w tę tradycję podkreśla znaczenie aktywności, samodzielności, podejmowania ryzyka w imię ważnego celu. Wędrowanie staje się koniecznością, by zapewnić sobie bezpieczeństwo i jednocześnie dokonać ruchu w obrębie własnej tożsamości: przekształcić ją, zmienić, odkryć. Zderzenie dziecięcego czytelnika z dzieckiem-bohaterem, które w tak zdecydowany sposób walczy o swoje bezpieczeństwo, może z jednej strony napawać lękiem i poczuciem zagrożenia, a z drugiej – ukazać, że istnieją wartości, tutaj życie dziewczynki, o które warto zabiegać na wiele różnych sposobów – mimo strachu i ryzyka niepowodzenia.

ŚWIAT DOROSŁYCH: PRZESZKODY, GRANICE, BARIERY – KRYZYS UCHODŹCZY

W analizowanym tekście w centrum znajduje się dziecko, zaś pozostałe postacie to dorośli, którzy potencjalnie mają wpływ na jego los. Można jednak odnieść wrażenie, że Nabu jest zanurzona w świecie nieprzystającym do dzieciństwa i sama musi po wielokroć wykazywać się samodzielnością i odpowiedzialnością, których oczekuje się od dorosłych osób. Podróż dziewczynki to przedzieranie się przez brutalną rzeczywistość, zanurzenie w problemach, których sama nie spowodowała. Jej działanie to aktywny sprzeciw wobec Historii.

Uosobieniem świata niesprzyjających jej dorosłych stają się mundurowi, których spotyka na swojej drodze. Te postacie można odczytywać jako wyrazicieli woli państwa w znaczeniu rządu i jego polityki: są to figury władzy i wykonawcy zarządzeń obowiązujących w danym kraju. Niewątpliwie taka interpretacja może nasuwać się dorosłym sięgającym po *Wędrówkę Nabu*. To właśnie ci odbiorcy mogą w sposób bardzo świadomy znajdować w historii o dziewczynce odzwierciedlenie rzeczywistości kryzysu uchodźczego, kiedy to od 2015 r. szybko wzrastała liczba emigrantów i uchodźców – głównie z Syrii, Afganistanu i Iraku – próbujących znaleźć schronienie w Europie. Warto przyjrzeć się poszczególnym spotkaniom dziewczynki z przedstawicielami władzy. Każda z tych scen nosi w sobie znamiona zderzenia światów: dziecięcego i dorosłego, niewinnego i brutalnego. Jednocześnie każda z napotkanych barier jest kolejnym etapem podróży i wiąże się z pokonywaniem coraz to nowych życiowych trudności, które wpływają na rozwój bohaterki oraz odzwierciedlają zmagania czytelnika. Bardzo możliwe, że odbiorca za każdym razem próbuje odnaleźć podobne bariery w swoim doświadczeniu i w tym samym czasie wymyślić, jak Nabu mogłaby wyjść cało z danego niebezpieczeństwa.

Jednym z napotkanych ograniczeń jest niewidzialny drut kolczasty, o którego istnieniu informują dziewczynkę policjanci. Bohaterka nie widzi przeszkody, lecz odczuwa konsekwencje jej istnienia: po jej łydkach spływa krew, a policjanci czynią z niej obiekt drwin:

- Ostre jak noże! – powiedział z satysfakcją pierwszy.
- Nie my je ostrzyliśmy – dodał drugi – ale znamy tych,
co ostrzyli. Nikt tak nie ostrzy drutów kolczastych jak oni
(Mikołajewski 2016: bns).

Mundurowi kreują wizję „ich”. Tym sposobem nie czują się winni cierpienia dziewczynki, zrzucają z siebie odpowiedzialność i tworzą opozycję: ona – oni. Uświadamiają Nabu, że ma wrogów, którzy nie chcą się ujawnić, lecz bez wątpienia pragną zadawać jej ból. W historii ludzkości niejednokrotnie dokonywano tego rodzaju gestu obmycia rąk, zrzucając odpowiedzialność na kogoś innego: na rozkaz i/lub jakiś autorytet. Podobny mechanizm działał w trakcie Zagłady: nie wszyscy naziści czuli osobistą odpowiedzialność za cierpienie innych, niektórzy odnosili wrażenie, że robią to, co do nich należy – wykonują powierzone im zadania⁶.

Gdy Nabu dochodzi do morskiego brzegu, okazuje się, że słona woda nie nadaje się do picia, a próba obmycia nóg kończy się uczuciem szczypania. W pewnym momencie dziewczynka dostrzega jednak szansę na kontynuowanie swojej drogi: zauważa szereg łódek. Gdy już ma do jednej z nich wejść, pojawiają się celnicy i dziwią się, że widzi szansę na ocalenie. Nabu chce im udowodnić, że wcale się nie myli, jednak gdy wskakuje przez burtę, jej stopy

⁶ Por. Instytut Pamięci Narodowej (2019).

nie dotyczą pokładu, lecz dna morza. Celnicy sugerują, że kwestia istnienia łódki jest kwestią pieniędzy:

- Widzisz... – powiedział drugi celnik. – Łódki, które widzisz, nie ma, ale mogą się natychmiast stać.
- Jak to?
- Wystarczy – wyjaśnił pierwszy – że pokażesz bilet.
- Albo pieniądze na bilet – dodał drugi.
- Ile?
- Pięćset tysięcy.
- A to dużo?
- Zależy – roześmiali się obaj celnicy.
- Czy możecie mówić jaśniej?
- Dwieście kóz – zaczął wymieniać pierwszy. – Trzydzieści koni. Jeden dom murowany i dwupiętrowy.
- [...] Będę musiała przepłynąć morze i już.
- Przepłynąć? – zarechotali celnicy. – A nie lepiej wrócić do domu?
- Nie – tupnęła nogą dziewczynka. – Bo domu nie ma. Spalił się.
- A ja idę tam, gdzie domy się nie palą, i zamieszkam w takim, jak mówicie, dwupiętrowym i murowanym, i zaproszę tam rodziców i brata
- (Mikołajewski 2016: [bns]).

Ten etap wędrowania to przejście od momentu, w którym dziecko nie rozumie idei wartości materialnej, do spotkania, które w bolesny sposób uświadamia mu, że w świecie dorosłych wszystko ma swoją cenę. Podróż Nabu jest dla niej misją, od której zależy życie. Tymczasem celnicy przeliczają tę bezcenną wartość na różnorakie dobra. Podana cena jest dla małej dziewczynki z jednej strony niewyobrażalna, a z drugiej – wie, że tak wielkiej wartości szuka – domu. Nieprzystającym do żadnej skali wartości priorytetem bohaterki jest zamieszkanie w budynku, który nosi znamiona „niezniszczalności” („murowany”) i bycie w nim razem z rodziną.

Przekraczanie kolejnych granic i każde spotkanie kieruje uwagę na kategorię dwuadresowości⁷. Dziecięcy odbiorca we właściwy dziecku sposób percypuje i wyobraża sobie poszczególne trudności Nabu, dorosły zaś ma okazję do zestawienia swojej wiedzy (głównie pochodzącej z przekazów medialnych) z literacką wizją uchodźczej wędrówki. Punktem wspólnym dla tych aktów czytania może stać się wspomniana na początku artykułu empatia i towarzyszące emocje. Podróż przez *Wędrówkę Nabu* może obudzić współczucie, smutek, chęć pomocy, a równocześnie poczucie obcości wobec problemów bohaterki. Autorzy umożliwiają jednak wszystkim czytelnikom konfrontację z pojawiającymi się odczuciami i myślami – dzięki otwartej kompozycji dzieła. To szczególnie

⁷ Teorie związane z tym konceptem w zwarty sposób przedstawia Hanna Dymel-Trzebiatowska (2015) w rozdziale *Dla dzieci czy dla dorosłych? O dwuadresowości w literaturze dziecięcej na przykładzie książek o Muminkach Tove Jansson*. (Zob. Antczak, Walczak-Niewiadomska (red.) 2015: 13–24).

istotne, że taką możliwość daje „książka dla dzieci”, niejako równoległe do pojawiającej się literatury faktu, której twórcy także próbują skonfrontować uchodźczą rzeczywistość z emocjami i schematami myślowymi odbiorców. Literackie reportaże⁸ o losach uchodźców są zaangażowane społecznie, a ponadto utrwalają konkretne postacie i ocalają ich historie od zepchnięcia na margines zapomnienia pośród danych liczbowych przedstawiających migracyjne statystyki.

SPÓJNOŚĆ OBRAZOWANIA: O ZWIĄZKACH OBRAZU Z TEKSTEM

Krystyna Zabawa w swojej książce pt. *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej* stwierdza, że termin „dzieła integralnego” w bardzo precyzyjny sposób określa funkcjonowanie najnowszych książek dziecięcych. Badaczka podkreśla, że niezwykle istotne jest analizowanie, jak w tego rodzaju utworach funkcjonuje tekst, obraz, architektura książki. Interesujące są relacje między nimi i wpływ tychże zależności na interpretację (Zabawa 2013: 25–26). Takie podejście badawcze zdaje się szczególnie przydatne podczas analizowania *Wędrówki Nabu*. Znaczeniowe napięcie tego utworu rozciąga się bowiem właśnie na styku tekstu z ilustracjami. By bardziej szczegółowo opisać te mechanizmy, warto przyjrzeć się kilku scenom z tejże historii.

Po wybuchu pożaru, w którym spłonął dom Nabu, na kolejnych stronach książki dominuje czerń – i tak będzie niemal za każdym razem, gdy dziewczynka będzie przeżywała wewnętrzny mrok. Trzecioosobowa narracja i ilustracje są bowiem wyrazicielami stanów emocjonalnych bohaterki. Widać, że obecność obrazów obok tekstu ma funkcję interpretacyjną – pomaga zrozumieć treść narracji, a także emocjonalną – ilustracje poruszają czytelnika, nierzadko ukazując przeżycia bohaterki⁹. Grozę pożaru oddaje następujący obraz: w ciemnościach widać wielkie płomienie, a na ich tle niewielkie, czarne postacie – być może cienie – które w popłochu biegną z naczyniami przypominającymi wiadra. Operowanie kontrastem między panującym mrokiem a jasnością ognia oraz między wielkością płomieni a niedużymi ludźmi wywukła bezsilność i niepokój mieszkańców, którzy walczą z czymś, co ich przeraża. Gdy narrator opisuje przyczynę pożaru, stwierdza, że stało się to: „Nie wiadomo jak” – to spostrzeżenie stanie się refrenem rozpacz i bezradności także na dalszych stronach historii. Warto przyjrzeć się fragmentom umieszczonym na dwóch następujących po sobie stronach:

Pewnego dnia wybuchł pożar. Nie wiadomo jak.
Nabu, jej brat i sąsiedzi ugasili ogień
Kocami i zapasami wody.

⁸ Warto wspomnieć o takich pozycjach jak: Rosiek 2015; Żyła 2019; Klementowska 2019; Mazuś 2015.

⁹ Por. funkcje ilustracji opisane w książce Zabawy (2013: 48–49). Badaczka odnosi się do ustaleń Alicji Baluch.

Rodziców nie było wtedy w domu.

Kiedy wrócili, rozpłakali się i mocno przytulili dzieci.

Na jakiś czas całą rodziną zamieszkali u wujka (Mikołajewski 2016: [bns]).

Nie da się nie zauważyć, że ten opis sytuacji jest niemal pozbawiony przymiotników i przysłówków. Z jednej strony zostawia pole do działania dla wyobraźni, z drugiej – jest uzupełniany przez ilustracje. Wymowny staje się obraz rodziny stojącej tyłem do czytelnika. Wszystko wskazuje na to, że wzrok poszczególnych jej członków skierowany jest na zgliszcza domu, którego na ilustracji nie widać. To, co widzi czytelnik, to czerni ciemności, nicości i pustki, jaka zapanowała w sercach i umysłach rodziny Nabu. Takie przedstawienie tego momentu wpływa na odczucia czytelnika, który również próbuje na ilustracji dostrzec choć odrobinę ocalałego domu i – niestety – doświadcza rozczarowania i smutku.

Jednym z najbardziej przejmujących fragmentów jest przeprawa Nabu przez wodę. Dziewczynka w tym czasie przypomina sobie trudności, które napotkała: niewidzialne ściany i druty kolczaste. Kolejne kroki w głąb morza wprawiają dziewczynkę w niepokój, zapewne z tego powodu krzyczy: „mamusiu”. Niespokojne i nieskoordynowane ruchy w końcu zmieniają się w pływanie, które przybliży ją do murowanych domów. Przemierzanie morza wcale nie jest przyjemne – nieokreśloność użytych przez narratora sformułowań oddaje wrażenie rosnącej grozy sytuacji: „zimno”, „strasznie”, „glutowate stworzenia”, „czyjeś macki”, „ostre szczęki”, „dzwonienie własnych zębów”. Choć te elementy nie wydają się szczególnie precyzyjne – nie zostają nazwane morskie zwierzęta, nie ma szczegółowego opisu pogody – to całkiem uchwytne dla czytelnika staje się stan dziewczynki. Jej subiektywne odczucia stają się łatwe do wyobrażenia. Samotność, strach, ciągły niepokój, poczucie zagrożenia i nieustanne oczekiwanie na kolejne niebezpieczeństwa, wrażenie bycia opuszczoną – to zapewne jedne z dominujących stanów emocjonalnych Nabu. Nic więc dziwnego, że jej umysł postanowił udać się w nieco inne rejony:

Wreszcie w ramionach, nogach i w każdym skrawku siebie
poczuła wielką słabość, i położyła się na wodzie jak w łóżku.

Śnił się jej dom. Z czasów, kiedy jeszcze nie był spalony

(Mikołajewski 2016: [bns]).

Obraz domu jest dla Nabu wizją powracającą. Nie jest to dom konkretny, lecz raczej jego idea. Można odnieść wrażenie, że to właśnie idea domu jest siłą napędową tej historii. Początkowo dom istnieje, jest miejscem bezpiecznym, następnie zostaje spalony, kolejny jest dom „zastępczy” – u wuja, zaś miejsce „gdzie nie palą się domy” staje się celem wędrówki dziewczynki, wizją murowanego domu jest walutą w rozmowie między małą bohaterką a celnikami, w końcu: dom powraca do Nabu jako marzenie senne i ucieczka od psychicznych oraz fizycznych cierpień w czasie przeprawy przez morze.

Nic więc dziwnego, że pierwsze, co rzuca się jej w oczy, gdy budzi się na brzegu, to „murowane, wysokie domy” (Mikołajewski 2016: [bns]). Napierający

tłum w symboliczny sposób powstrzymuje jednak jej radość i uzmysławia, że nie jest to jeszcze szczęśliwe zakończenie wędrówki. Dziewczynka nie rozumie, co mówią ludzie wokół niej, ale mową ciała próbuje przekazać, że nie ma złych zamiarów. Uśmiecha się i rozkłada ręce. Niemalże od razu spostrzega dwie grupy przyglądających się jej osób. Pierwsza część uśmiecha się, a druga – wygląda na obrażoną, jakby była o coś na dziewczynkę zła. Ta grupa osób też się śmieje, ale: „Jak gdyby ten jej śmiech chcieli / przeinaczyć i pogiąć” (Mikołajewski 2016: [bns]). Wszystko wskazuje na to, że część tłumu specjalnie interpretuje zachowania dziewczynki wbrew jej intencjom. Od razu przypisuje jej inne zamierzenia niż te, jakie ma ona faktycznie. Nie daje Nabu szans na otwarcie się i ujawnienie prawdy o sobie. Dwoistość postaw zgromadzonych ludzi w ciekawy sposób oddaje ilustracja. Znajdują się na niej niebieskawe i czerwone postacie. Żadna z nich nie jest jednak konkretna, z wyrazistymi rysami, twarze są rozmyte. Wszyscy odwrócenii są niejako w stronę czytelnika, jakby w miejscu czytającego znajdowała się mała Nabu. Nikt nie jest jednak na tyle zainteresowany i zaangażowany, aby wyciągnąć pomocną dłoń. Uwagę czytelnika może przyciągnąć postać na pierwszym planie: mężczyzna, który jedną rękę trzyma na swoim biodrze, a w drugiej, na wysokości swojej twarzy, tak, byśmy nie mogli widzieć jego spojrzenia, dzierży komórkę, przez którą, jak możemy się domyślać, ogląda zastaną sytuację. Telefon w dłoni tego człowieka staje się symbolem ludzi, którzy beznamietnie śledzą losy uchodźców dzięki środkom masowego przekazu. Dzięki technologii są bardzo blisko tragicznych wydarzeń, a równocześnie – są wciąż na tyle daleko, żeby zachować emocjonalny dystans i nie angażować się w pomoc.

Po tym nieco statycznym obrazie przychodzi czas na dynamiczny rozwój sytuacji. Ludzie zaczynają wyciągać ręce i wskazywać różne kierunki. Jedni pokazują na morze, inni wskazują domy. Mimo że dziewczynka nie rozumie słów otaczających ją osób, zaczyna do niej docierać, że niekoniecznie jest mile widziana po tej stronie morza.

TO JESZCZE NIE KONIEC WĘDRÓWKI

Zapewne wielu czytelników *Wędrówki Nabu* chciałoby, by historia ta była zwieńczona *happy endem*. Nie pozwolono jednak odbiorcy dotrzeć do celu wędrówki Nabu:

Połowa tłumu wskazywała domy, połowa morze.
A raczej nie wskazywała, tylko wskazuje. Teraz.
Bo to jest właśnie ta chwila.

Kiedy minie ta właśnie chwila, Nabu
pójdzie się ogrzać i wypocząć.
Albo znów wejdzie do wody (Mikołajewski 2016: bns).

Bohaterka, która w każdej sytuacji brała sprawy w swoje ręce i z wielkim uporem, zaciętością i odwagą dążyła do realizacji swojego planu, utknęła. Nagle jej los przestał zależeć od niej. Trwa chwila, która tak naprawdę jest sądem. Inni ludzie decydują o kolejach jej życia. Małgorzata Wójcik-Dudek interpretuje ten obraz przez klucz antycznej tragedii:

Symetryczna linia podziału na tych, którzy są skłonni przyjąć dziecko, i na tych, którzy każą mu odejść, przywołuje poetykę antycznej tragedii z jej podstawową kategorią – wyborem tragicznym. Oto plaża zmienia się w *agon*, w którym uczestniczy również czytelnik. Nieznośnie długa, a może wieczna, chwila oczekiwania na wyrok, zawieszenie punktu kulminacyjnego, po którego przekroczeniu fabuła powinna nabrać tempa, przypomina odbiorcy o moralnym zobowiązaniu wobec Innego, wobec Drugiego (2019: 45).

Czy my, czytelnicy, znajdujemy się po którejś ze stron? Czy też wyciągamy ręce? Kompozycja otwarta tego utworu zachęca do przyjrzenia się własnej postawie, a ponadto sugeruje kolejne pytania interpretacyjne: Czy to możliwe, że czytelnik ma wpływ na fabułę? Czy to możliwe, że czytelnik ma wpływ na tę część rzeczywistości, która do tej pory wydawała mu się nieinteresująca i odległa? To skrzyżowanie: fabuły z rzeczywistością, nie tylko prowadzi myśli w stronę problemu *mimesis*¹⁰, lecz także zachęca do spojrzenia na *Wędrownkę Nabu* jak na współczesną przypowieść. Nabu staje się uniwersalnym przykładem uchodźcy, który robi wszystko, co w jego mocy, by wydostać się z kraju, w którym jego życie jest zagrożone. Uboga w detale fabuła nie koncentruje się na szczegółach geograficznych, lecz na przeżyciach, które mogą być doświadczeniem każdego migranta. Liczne symbole i metafory zachęcają do przejścia od znaczenia literalnego do znaczenia ukrytego. Choć finałem tej historii nie jest nauka wypowiedziana ani symbolicznie, ani dosłownie, to odwołanie się do chwili, która trwa, jest wręcz namacalnym dla czytelnika znakiem, że ma wpływ na rzeczywistość – teraźniejszość i przyszłość¹¹.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska, A., Markowski, M. P. 2006. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Culture.pl. 2016. „*Wędrownka Nabu*” Jarosława Mikołajewskiego i Joanny Rusinek [galeria]. – <https://culture.pl/pl/galeria/wedrowka-nabu-jaroslaw-mikolajewskiego-i-joanny-rusinek-galeria> (29.07.2020).
- Czabanowska-Wróbel, A. 2017. „Ach, jak cudowna jest”... fikcja : dziecięce tworzenie wyobrażeń i praca marzenia. – Czabanowska-Wróbel, A. (red.), Kotkowska, M. (red.),

¹⁰ Czy opowieść o Nabu naśladuje losy rzeczywistych uchodźców? Na czym polega podobieństwo między światem przedstawionym a rzeczywistością „kryzysu uchodźczego”?

¹¹ Por. hasło ‘przypowieść’ (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 1988: 412).

- Wolność i wyobrażenia w literaturze dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 261–276.
- Dymel-Trzebiatowska, H. 2015. Dla dzieci czy dla dorosłych? O dwuadresowości w literaturze dziecięcej na przykładzie książek o Muminkach Tove Jansson. – Antczak, M. (red.), Walczak-Niewiadomska, A. (red.), *Książki w życiu najmłodszych (13–24)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Gawryluk, B. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. 1988. *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Gortat, G. 2017. *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*. Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Instytut Pamięci Narodowej. 2019. *Rozkaz nie jest wytłumaczeniem*. Rozmowa z Andrew Nagorskim, amerykańskim dziennikarzem i pisarzem polskiego pochodzenia, autorem książki „Łowcy nazistów”, <https://pamiec.pl/pa/teksty/wywiady/17130,ROZKAZ-NIE-JEST-WYTUMACZENIEM.html> (29.07.2020).
- Janus-Sitarz, A. 2017. Oswajanie obcości. Obraz imigranta w literaturze dla dzieci i młodzieży. – Janus-Sitarz, A. (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz, A. 2020. Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka? – *Polonistyka. Innowacje*, 11, 175–182. DOI: <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.13>.
- Klementowska, I. 2019. *Skóra. Witamy uchodźców*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Kopaliński, W. 2017. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kot, D. 2020. *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Kwiatkowska, A. 2019. *Wielokulturowość w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN i Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Łebkowska, A. 2008. *Empatia. O literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Mazuś, M. 2015. *Król kebabów i inne zderzenia polsko-obce*. Warszawa: Wielka Litera.
- Mikołajewski, J. 2016. *Wędrówka Nabu*. Kraków, Budapeszt: Wydawnictwo Austeria.
- Piątkowska, R. 2016. *Hebanowe serce*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Pietrusińska, M. J. 2020. Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego. – *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(175), 47–66. DOI: 10.4467/25444972SMPP.20.003.11794.
- Rosiek, D. 2015. *Ziarno i krew. Podróż śladami bliskowschodnich chrześcijan*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Skowera, M. 2016. Nota recenzencka dotycząca *Wędrówki Nabu* przygotowana w związku z konkursem Książka Roku 2016 Polskiej Sekcji IBBY, – http://www.ibby.pl/?page_id=3773 (29.07.2020).
- Witek, R. 2018. *Chłopiec z Lampedusy*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Wójcik-Dudek, M. 2019. Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii. – *Postscriptum Polonistyczne*, 2(24), 31–50. – DOI: https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.03.
- Zabawa, K. 2013. *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żygowska, J. 2017. To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przegląd). – *Polonistyka. Innowacje*, 6, 131–145, DOI: 10.14746/pi.2017.2.6.9.
- Żyła, M. 2019. *Exodus. Reportaż o uchodźcach i migracji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wywiad
—
Interview

ANASTASIA ULANOWICZ

University of Florida – Associate Professor at the Department of English; Director of Graduate Student Teaching & General Education. Gainesville, Florida – USA

MATEUSZ ŚWIETLICKI ORCID: 0000-0001-7009-3837

University of Wrocław

Researching and Teaching Children's Literature. Second-generation Memory, Bloodlands Fiction, and the COVID Crisis

Anastasia Ulanowicz (University of Florida) in an Interview
with Mateusz Świetlicki (University of Wrocław)

MATEUSZ ŚWIETLICKI: While your main research focus is anglophone children's literature, you frequently write about Eastern European cultural history. Has your heritage played an important role in the development of your career?

ANASTASIA ULANOWICZ: I'm glad you asked this question, because it's one I've been thinking about for a very long time. The short answer is yes, my Eastern European heritage absolutely has played an important part in my intellectual career – and will no doubt continue to influence it.

As readers might suspect, my name – Anastasia Ulanowicz – gives away my Ukrainian and Polish background. My mother, a Ukrainian, was born during the Second World War in the city of Ivano-Frankivsk (then Stanisławów) and eventually emigrated with my grandparents and her extended family to the United States. My father, although he was born in the US to Polish immigrants who had largely assimilated to American culture, nevertheless made a concerted effort to learn their first language. After my parents met in Baltimore and eventually married – initially to the consternation of their own parents, who harbored bitter memories of historical conflicts between Ukrainians and Poles – they agreed to raise their children within the Ukrainian-American diasporic community, so long as these children remained equally cognizant of their Polish heritage.

Growing up in a largely post-Second World War-era Ukrainian diasporic community certainly influenced my thinking about memory – even before I had the scholarly language in which to articulate it. Since my maternal elders' generation came to the US for political rather than economic reasons and

thus imagined themselves more as exiles than as immigrants, their community jealously preserved all traces of the pre-immigration past in the hope of ensuring a smooth reentry into a lost homeland. For me, that meant attending Ukrainian “Saturday School” lessons in language, music, geography, and culture; attending both liturgy and lectures at the local church; and observing both holiday traditions and quotidian customs like mid-afternoon dinners. Of course, my Ukrainian school friends and I assimilated aspects of American culture. Not only did we *have* to do so, since we attended American schools on the weekdays, but we often *wanted* to do so, as a form of teenaged rebellion (itself a thoroughly American concept). And yet, we shared our elders’ belief that we were ultimately more Ukrainian than we were American.

It wasn’t until I first “returned” to Ukraine shortly after the collapse of the Soviet Union – and at the time, I really did imagine it as a return – that I realized that what I’d claimed as my Ukrainian identity was in some ways an expression of a bygone era. For example, I swiftly realized my vocabulary and diction sounded archaic to family members and friends whose spoken Ukrainian had substantially changed since the initial Soviet occupation of western Ukraine. What’s more, I began to notice how much I’d adopted my elders’ physical gestures. (“It’s like you’re a grandmother coming out of a village church,” a native Ukrainian friend once affectionately observed). I suppose the impression that I, as a diasporic subject, continue to make on contemporary Ukrainians might be similar to that made on Americans by someone affecting the voice and mannerisms of, say, Katherine Hepburn: although I may have been born in the 1970’s, I’m paradoxically something of a living artifact of the 1940s. Certainly, this experience of living betwixt-and-between – of consciously occupying one cultural and historical moment whilst unconsciously inhabiting a very different one – substantially influenced my formulation of second-generation memory, or that form of individual memory that is not predicated wholly on direct experience.

My close relationship to both my Ukrainian and Polish heritage also influenced my thinking about testimony. Like many children, I was positively entranced by stories, and the most interesting ones were always those told by my grandparents. My maternal grandmother was very forthcoming about her experiences in World-War-era western Ukraine: as a schoolteacher, she was blacklisted by the Soviets for refusing to place portraits of Stalin in her classroom. Likewise, my paternal grandmother would share vignettes of daily life in an insular and tightly-knit immigrant enclave of East Baltimore: to my delight, she’d pepper her stories with Polish words and expressions.

As I grew older, however, I became increasingly intrigued by how my elders’ habits and behaviors suggested stories they could not (or perhaps would not) yet tell. For example, as brave as my maternal grandmother might have been, she nevertheless had a crippling phobia of thunderstorms. I only now realize that the sound of cracking thunder must have elicited the same response as World-War-era aerial bombings. My own mother becomes physically distraught when she

has to enter a gated community (of which, sadly, there are not too few in Florida). It was only a few years ago that I learned that her first childhood memory was of being in a very different kind of gated community – that is, a Nazi concentration camp in which she and my grandparents were imprisoned shortly before the end of the war. Likewise, although my paternal grandparents, like many immigrant families of their own generation, attained a level of material comfort by the 1950's, they nevertheless scrupulously conserved electricity, water, and food and also compulsively saved even minor items like sugar packets. Such habits, I later learned, were those they cultivated during the Great Depression – and they were probably also those they mimicked from the example of their own Polish working-class parents. My observations of details like these have helped me recognize how testimony need not be verbal, or even conscious: rather, one's witness to the past might just well as be bodily performed. What is more, such observations have convinced me that embodied memories, just like oral or verbal testimonies, may be inherited. For example, I myself become suddenly anxious when I approach the entrance of a gated community, and my friends and colleagues make gentle fun of me when I scrupulously, if not obsessively, switch off the lights in unoccupied classrooms on campus.

It's only been recently that my research has become more focused on texts initially produced in Eastern Europe – for example, Oksana Zabuzhko's *Музей покинутих секретів* [*The Museum of Abandoned Secrets*] (2009) and Andriy Chaikovskij's *За сестрою* [*In Quest for His Sister*] (1907). I suppose, on some level, I had to first reckon with the American context in which I first received my elders' memories of Eastern Europe before I was prepared to embark on a study of texts that were actually and originally produced in Eastern Europe. Even so, for good or for ill, my readings will always be influenced by my betwixt-and-between position as a diasporic subject.

In your award-winning book *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images* (Routledge, 2013) you focus on the textual representations of intergenerational second-generation memory. Would you say that reading such books can potentially lead to any form of extratextual transfer of memory?

I would begin by saying that, at least according to Western theories of memory, all recollection is in some ways textually mediated. After all, in order for a person to give an account of themselves – and thus, what they remember – they must draw on pre-existing narrative frameworks. Moreover, what a person chooses to remember (or to forget) either reaffirms or challenges what, and how, the larger collective in which they are situated remembers and forgets. Notably, individuals often recall events or impressions through significant texts: we see this, for example, in the many allusions employed by memoirists like Augustine and Proust. And, as the cultural theorist Walter Benjamin demonstrates in *Berlin Childhood Around 1900* (1932/1938), our memories

– especially our early childhood memories – are shaped not only by literary, visual, and musical texts, but also through our engagement with everyday spaces and material objects.

One of the premises of my book is that, since all recollection is ultimately collectively and textually mediated, even individual memory need not be predicated on direct experience. That is, textual engagements allow people to forge deeply intimate mnemonic narratives of events they did not immediately witness. This is not at all a new phenomenon. For example, Jews and Christians have for centuries remembered the Exodus and the Last Supper, respectively, through the reading and performance of biblical and liturgical texts in ways that sensually connect them to their ancestors. Today, the circulation of visual and aural texts via film, television, radio, and social media permits people to incorporate events they did not directly experience into their mnemonic repertoires. For example, even though I lived hundreds of miles away from New York City during the September 11 terrorist attacks, I still claim to remember this event because I can recall exactly where I was when I witnessed it on live television – and how I perceived its immediate responses and consequences. Even my students who were infants (or yet unborn) during this event claim some memory of it because they grew up seeing images of the attacks; hearing their elders share “where-I-was-when-it-happened” stories; watching or reading 9/11-themed narratives; and attending memorial events.

The film and memory scholar Alison Landsberg has called such textually-mediated memories “prosthetic memories.” Much like prosthetic limbs, she argues, textual artifacts such as novels, films, and the materials curated in museum exhibits are not originally part of an individual’s “organic” memory, or that memory of direct experience. Even so, she continues, a person can incorporate them into their own mnemonic repertoire, just as a person might incorporate an artificial limb or a pair of reading glasses. I really like this metaphor, because it supports the social justice component of Landsberg’s argument. That is, such incorporated or prosthetic memories, much like other technological innovations (including, recently, AR, or amplified reality), permit people to sense and in turn act in radically new ways. For instance, Landsberg argues that point-of-view shots in John Singleton’s 1997 film *Rosewood* – about the 1923 massacre of citizens of an historically Black community in Florida by white supremacists – not only sears images of racist violence into the memories of white audiences but also does so by privileging long-repressed Black perspectives.

In my own book, I draw on concepts such as Landsberg’s in order to formulate my own term, “second-generation memory.” As I argue, all people – especially since the rise of mechanical reproduction – necessarily incorporate texts into their own mnemonic repertoires. What distinguishes second-generation memory, however, is its bearer’s *awareness of* such mediation, and thus of the ways such mediation leads to new perspectives of the past. Thus, the term “second-generation memory” has two connotations: it refers not only to memory

that has been passed down from one generation to the next, but also to new (or "second") productions (or "generations") of initial recollections.

To give an example, I might cite Judy Blume's 1977 semi-autobiographical novel, *Starring Sally J Freedman As Herself*. In the course of this novel, Blume's literary avatar, Sally, overhears her elders' conversations about her beloved cousin's death in the Holocaust. Although Sally grasps the basic facts surrounding her cousin's demise – she knows Lila was deported from her home to a concentration camp, where she was eventually gassed to death – she nevertheless has difficulty grasping its larger significance. Thus, she draws on the conventions of classic Hollywood cinema in order to construct a cohesive narrative of the circumstances leading to Lila's death. Later, Sally recognizes that the stories she constructs are, like the films she enjoys, simply fantasies. And yet, she also acknowledges how these narratives, however textually mediated and imagined they might be, have nevertheless permitted her a preliminary framework through which she might apprehend the conditions in which her cousin was persecuted. This in turn allows her to make crucial connections between the structures of injustice that led to her Jewish cousin's death in the Holocaust and the systemic racism she perceives in her community of Miami, Florida: she becomes more attuned, for example, to how racially-separated drinking fountains and train-cars in the US are not unlike the ethnically-demarcated spaces enforced in Nazi-occupied Europe.

Another example of how reading may permit extratextual transfer of memory is Zlata Filipović's diary of the early 1990's siege of Sarajevo, *Zlata's Diary* (1993). When the siege begins and Zlata is confined largely within her flat or her apartment building's basement for shelter, she perceives a kinship with the child-diarist, Anne Frank. Thus, she models her own diary on Anne's: for example, she addresses an imagined interlocutor she names "Mimmy" (much like Anne's own "Kitty") and she devotes her entries in equal part to the events occurring around her and to everyday domestic life. At certain moments, she appeals to Anne's memory, and that of the Holocaust more broadly, by likening the internecine warfare and ethnic cleansing in Bosnia to the Nazi persecution of Jews and other minorities during the Second World War. Crucially, however, Zlata never equates herself with Anne, nor does she imply that the conditions she faces are the same as those Anne experienced. Rather, she draws on the cultural memory of the Holocaust, as she receives it through Anne's diary, in order to contextualize and examine her own present circumstances. In this way, she posits herself as Anne Frank's heir – as a descendant in a genealogy of wartime child diarists.

In my readings of both *Starring Sally J Freedman as Herself* and *Zlata's Diary*, I thus argue that second-generation memory is *relational*. It is so, first, because it is often forged through kinship – either familial kinship, as in *Sally*, or through sympathetic engagement with an author or narrator, as in *Zlata's Diary*. Moreover, it is relational insofar as it depends on a conscious

recognition of networks of texts that at once deliver memory from one generation to the next and permit its rearticulation and reimagination.

I am currently working on a book project about memory in North American children's literature, and I have noticed that books by diasporic authors of Eastern European heritage, such as Marsha Forchuk Skrypuch, are practically unknown here, although they deal with our local history and cultural memory. Does it mean that such literature has no mnemonic potential for non-North American readers?

If I may, I'd like to begin to respond to this question not by immediately addressing either North American or Eastern European children's literature, but rather by citing a study of *Irish* literature and film that might place the nuances of your query into further relief.

As the film scholar Dana Och has observed – most recently in the scholarly collection I co-edited on the aesthetics and politics of global hunger – members of the North American Irish diaspora are far more likely than their Irish counterparts to offer direct representations of the “Great Potato Famine” of 1845 (*an Gorta Mór*) that devastated British-occupied Ireland and forced starving colonized Irish subjects to emigrate. This is because, Och maintains, North Americans of Irish heritage tend to perceive the Famine as a “closed” history – that is, one that eventually led to immigration to, and assimilation within, US and Canadian society. For example, she notes that Hollywood films such as Ron Howard's *Far and Away* (1992) tend to imagine the Great Famine merely as an overture to romantic stories of immigration and American settlement. By contrast, Och argues, contemporary citizens of Ireland are more likely to imagine the Famine as an “open” or otherwise ongoing traumatic history still subject to interpretation – not least because Anglo-Irish conflicts, most recently experienced during the 1970's and 80's, still survive within the living memory of a great number of Irish citizens. For this reason, she observes, Irish authors and filmmakers are less likely than their American counterparts to depict the nineteenth-century Famine as an historical event that has been resolved within a conclusive national mythology. Rather, Och maintains, they address this historical “sideways,” so to speak, through allegorical forms such as horror. She cites, for example, Neil Jordan's film *Byzantium* (2012) which uses the figure of the vampire to suggest the persistence of the (“undead”) traumatic past.

If I've offered a fairly detailed account of one film scholar's account of Irish (and diasporic Irish) memory here, it's because I suspect it may offer analogical insight into the relationship between North American and Eastern European depictions of the (pre-/post-) Soviet past. Here in North America, moments in twentieth century Eastern European history – from the October Revolution to the collapse of the Soviet Union in 1991 – all tend to be regarded as “closed” or relatively resolved. Even beautifully written and nuanced North American children's books like Marsha Forchuk Skrypuch's picture book *Enough* (2000

[illustrated by Michael Martchenko – M.Ś.]) and Ruta Sepetys's novel *Salt to the Sea* (2016) depict twentieth century Eastern European historical traumatic events as “closed” or otherwise resolved. In the former, the heroine is ultimately able to save her starving Ukrainian village during the height of the Holodomor – not least because she receives aid from a community of Ukrainian-Canadian farmers. In the latter, two survivors of the *Wilhelm Gustloff* maritime disaster of 1945 eventually emigrate to the United States, where they raise the baby of one of its victims. It could be argued that these authors were either directly or unconsciously swayed by North American readers' desire for “a good happy Hollywood ending” – and to be sure, there is good precedence for American publishers to demand such fortuitous, though bittersweet, conclusions. I do think, however, that it's not insignificant that both Skrypuch and Sepetys produced these narratives from their respective positions as members of the Ukrainian and Lithuanian diaspora: for them, and for the elders whose testimonies influenced them, mid-twentieth-century Eastern European traumas *did* result in so-called “happy endings” – or at least, in escapes from totalitarian regimes. In this way, their works are similar to those produced by the Irish-American diaspora in response to the nineteenth-century Famine, or *an Gorta Mór*.

By contrast, I've found that authors of Eastern European children's books tend to be much more wary of offering traditionally linear and conclusive depictions of these same historical themes. For example, it is only recently that Polish children's authors have published mainstream novels about the Warsaw ghetto and the Holocaust. Likewise, it was only in 2016 that Yulia Yakovleva published *Дети Ворона* (*The Raven's Children*), the first mass-market Russian depiction of the Stalinist Terror written for children – and notably, her gorgeously conceived novel relies on conventions of magical realism that render ambiguous its ostensible happy ending. This may well be because in Eastern Europe, the history of traumatic twentieth-century events – for example, Nazi and Soviet occupation, pogroms and the Holocaust, the Holodomor, the Stalinist Terror, etc. – is not yet “closed” or otherwise resolved in the way it appears to be in North America. First, these events still haunt the living memory of Eastern Europeans who, unlike their diasporic “cousins,” had no opportunity to escape – and for many of whom life under one totalitarian regime simply gave way to life under another. Moreover, Eastern Europeans' experiences of shifting borders, political allegiances, and constant surveillance have continued to provoke difficult debates about culpability, or about the distinction between “victims” and “perpetrators.”

My sense, then, is that many North American children's books about twentieth-century Eastern European traumas haven't gained traction in Eastern Europe itself because they do not adequately address the political and ethical nuances that current critical discourses in this geo-political/cultural region demand. For example, many of these texts' deployment of binaries of “good” and “evil” – or their (often unconscious) reliance on Western myths of individualism

and personal responsibility – simply don't adequately address the complexities of everyday life under totalitarian regimes. I'd venture to say that such complexities are best represented by Eastern European children's authors themselves, who possess the language and cultural references that may immediately speak to both child readers and the adult caregivers who often share books with them.

Of course, this is certainly not to say that diasporic/North American works of children's literature have no value for young Eastern European audiences. In fact, the success of Yakovleva's *The Raven's Children* in Russia may well have been influenced by the previous publication of Olga Bukhina's translation of Eugene Yelchin's *Breaking Stalin's Nose*: in this novel, the Russian-American author/illustrator draws on his own experiences of surveillance in the 1960's/70's-era Soviet Union in order to depict the moral contingencies faced by a schoolboy in Stalinist-era Moscow. And I'd very much like to see Skrypuch's *Enough* translated into Ukrainian – if not other Slavic languages – not least because its well-researched portrayal of the Holodomor, as well as illustrator Michael Martchenko's subtly drawn accompanying images, might well inspire Eastern European writers/illustrators to address an historical subject that has been largely unrepresented in children's literature. Even so, I do think it's necessary for both Eastern European readers and scholars to recognize how diasporic/North American texts such as these are mediated by the historical and cultural contexts in which they were produced. Indeed, by doing so, they may be better prepared to address the critical details of twentieth-century Eastern European traumatic experience that North Americans – or, in fact, the rest of the world – have foreclosed.

Why is the theme of WWII – especially the Holocaust – still so popular with North American children's literature writers, such as Kathy Kacer, while other historical traumas seem to be largely forgotten?

This is a very important question that probably deserves a longer and more detailed account than the one I can give here. But I'll try to give some responses that may invite further conversation.

I'd begin by noting that both Canada and the United States received an influx of immigrants immediately after the Second World War. These new immigrant communities solidified their identities in part by commemorating the traumatic events their European family members and neighbors experienced and that they themselves survived. They strove to ensure that the devastation wrought by the war and the Shoah would be remembered not only by their own members, but also by the citizens of their newly adopted countries. For instance, the first children's books about the Holocaust – much like those about other historical atrocities such as the Armenian genocide, Hiroshima, and the Holodomor – were written by children and grandchildren of survivors.

If immigrant narratives of the Second World War and the Holocaust gained particular traction in North America, this is in part because of the historical

and ideological context in which they were published. Throughout the course of the War, Americans and Canadians saw frightful images of bomb-pocked European cities and skeletal concentration camp prisoners in newsreels; later, they heard first-hand about events such as the storming of Normandy and the liberation of the Nazi camps from returning soldiers. And yet, the terrifying images and stories they received remained incomprehensible – as indeed they are. I'd argue, then, that North Americans' desire to return to narratives of the War and the Holocaust is something of a continued, if largely unconscious, attempt to comprehend or otherwise master the inscrutable images of devastation that they may have witnessed from afar, but which nevertheless seared their memories. Indeed, I believe Blume's novel, *Starring Sally J Freedman As Herself* – whose eponymous protagonist attempts to "make sense" of her cousin's death in Dachau through appeals to popular culture – convincingly represents this larger cultural desire.

Moreover, in North America, and especially in the US, the Second World War is often referred to as the "Good War" – that is, the war in which the standard-bearers of Western democracy triumphed over fascism. The mythology of a "Good War" was initially articulated in War-era children's books such as Esther Forbes's award-winning historical novel *Johnny Tremain* (1943) and Hollywood films such as Lloyd Bacon's *The Fighting Sullivans* (1944). More recently, it has gained expression in films such as Steven Spielberg's film *Saving Private Ryan* (1998) and the HBO series *Band of Brothers* (2001). Ultimately, texts such as these suggest that the War was fought by men and women whose local home-spun values demonstrated their commitment to American-style democracy. Not insignificantly, American-produced texts that depict the Holocaust – from Lois Lowry's Newbery Award winning children's novel *Number the Stars* (1989) to Spielberg's Academy Award winning film *Schindler's List* (1993) – also reaffirm US American ideals, not least because they celebrate individual rather than collective resistance.

Although I admire these texts' stark critiques of fascism – especially at a moment when fascist regimes resurface in both the US and Europe – I do think they have overshadowed representations of other significant historical traumas. What is more, I'd argue that a dependence on "Good War" mythology, and the discourses of American exceptionalism on which it is predicated, has long permitted North American authors, scholars, and educators to envision injustice, and even genocide, as something that occurs "elsewhere" rather than in their proverbial backyards. It is not insignificant, for example, that even as US soldiers liberated concentration camps throughout Europe, thousands of Japanese-Americans were divested of their property and corralled into "intern camps" throughout the western United States. Nor is it insignificant that the US's effort to quash Nazism was not only belated – for example, in 1939, strict immigration quotas prohibited the safe harbor of Jewish children transported by the M.S. *St. Louis* – but also coterminous with its enforcement of racial

apartheid under “Jim Crow laws” and a continued denial of the nation’s legacy of slavery. Moreover, although Canadians pride themselves on living in a “cultural mosaic,” it is only recently that Canada has begun to address its systematic persecution of Indigenous peoples, especially through a boarding school system in which Indigenous children were not only removed from their communities but also often subjected to physical, sexual, and psychological abuse. To be sure, as scholars such as Kate Capshaw, Gabrielle Halko, Michelle Martin, and Debbie Reese have demonstrated, there is no lack of aesthetically and politically sophisticated children’s books that address these North American traumas. Even so, it may be less difficult for authors and readers to reckon with injustices that occurred on another continent than it is for them to reckon with those that implicate their immediate communities.

I think this has been changing in the past few years, however. Especially since the beginning of the Black Lives Matter movement and water-rights protests begun by Indigenous activists, North American presses have been increasingly devoted to publishing works by and for people of color that challenge received national myths. Additionally, scholarly organizations such as the Children’s Literature Association and the International Research Society for Children’s Literature have been engaging in the painful but necessary work of addressing non-Eurocentric historical traumas and literary work more generally.

Of course, this does not mean that North American authors, scholars, and readers should cease to explore the legacy of the Second World War and the Holocaust. On the contrary, narratives of these events are needed now more than ever. For example, I remember walking out of the Oskar Schindler museum in Kraków – whose exhibit includes cherished belongings like prayer shawls and menorahs stolen from Polish Jews – and soon thereafter seeing on my Facebook feed photographs of Central American migrants’ rosaries confiscated by the US Border Patrol. If I found this uncanny juxtaposition of archived images especially disturbing and dispiriting, it was because many US citizens who are rightfully appalled by early twentieth-century atrocities – and who might in fact claim that they should occur “Never Again” – nevertheless overlook how they continue to be repeated, with a difference, in new historical, cultural, and geopolitical contexts. Ultimately, what I believe is needed now – perhaps more than ever – is a further effort to engage with what the Holocaust scholar Michael Rothberg calls “multi-directional memory.” That is, it is important to think about historical traumas (and their aesthetic representation) both in their specific contexts and in relation to one another – and thus to further examine not only how the past bears on the present but on how the present illuminates the past.

While “trauma fiction” is an umbrella term, in your latest project, you are using a different notion, “bloodlands fiction.” What makes this type of fiction unlike other trauma narratives? Can you tell us something more about this project?

I'm glad you asked this question about this book-project, which I'm currently undertaking with my colleague Professor Marek Oziewicz of the University of Minnesota.

A few years ago, at a conference sponsored by the Children's Literature Association, Marek and I observed that most of our North American students – and in fact, some of our North American and Western European colleagues – are only acquainted with Second World War-era history through Anglo-American historiography. For example, although most can easily recite the fact that the War began with Germany's invasion of Poland in the autumn of 1939, they are largely unaware that the Molotov-Ribbentrop Pact ensured the Soviet Union's simultaneous invasion of Poland's eastern regions. Likewise, although most Westerners can easily identify the storming of Normandy as a substantial turning point in the War, many do not recognize the battle of Stalingrad as in fact the bloodiest and most strategically significant military event of the European theatre. Moreover, although most school-aged children in North America and Western Europe (and indeed, throughout the globe) are well-acquainted with Nazi concentration camps, many do not know that the Soviet Gulag system consumed the lives of just as many civilians, or that Stalin's forced starvation of 4–7 million Soviet peasants preceded Hitler's genocidal "Final Solution."

At the time of this conversation, Marek and I had both just read historian Timothy Snyder's recently published book, *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin* (2012), which argues that the geo-political region we identify as "Eastern Europe" was uniquely affected by the Second World War, not least because its contestation by the twin totalitarian regimes of Nazi Germany and Stalinist Soviet Union subjected those within its shifting borders to multiple threats of deportation, imprisonment, and (mass) execution. Snyder's study thus prompted us to (re-)read works of global children's fiction that depict the experiences of young people in the "Bloodlands" of Eastern Europe between the rise of Hitler's and Stalin's coterminous claims to power and the immediate aftermath of the Second World War. Our main objective, at this initial period of our collaboration, was to identify those texts that represent moments of War-era history of which Western readers might be *least* aware: for example, Soviet (rather than Nazi) deportations of Eastern European Jews; the siege of Leningrad (1941–1944); the Katyn massacre of 1940; the sinking of the *Wilhelm Gustloff* in 1945 (the greatest maritime disaster of the war); and the Russo-Finnish "Winter War" of 1939–40.

Having conducted this preliminary study, Marek and I made the crucial decision to identify as "Bloodlands fiction" those works that specifically address Stalinist-era Soviet atrocities. In doing so, we certainly did not overlook the tremendous devastation wrought by the Nazi occupation of Eastern Europe, including the intentional construction of Nazi death camps in eastern regions beyond the proverbial pale of so-called Aryan civilization. Nor did we discount the fact that most Slavic people (including, indeed, my own family members) were as

persecuted by the Nazis as they were by the Soviets. Even so, we were mindful of how literary representations of the Nazi occupation of Eastern Europe, and in turn their scholarly discussion, have largely overshadowed those of Stalinist occupation and atrocities. Thus, we improvised on Snyder's initial conceit in order to posit "Bloodlands fiction" as a genre of War-era-themed trauma literature that is at once distinct from, but nevertheless intimately bound up with, the concerns of the well-established genre of "Holocaust fiction."

If there is one thing that immediately distinguishes Bloodlands fiction, it is its very newness. For example, although Holocaust narratives began to appear within children's fiction during the 1970's and early 1980's, most fictional depictions of Soviet atrocities – with the exception of Hergé's visually pioneering but dubiously researched *Tintin in the Land of the Soviets* (1930) and Esther Hautzig's far more historically accurate semi-autobiographical novel *The Endless Steppe* (1968) – did not emerge within global children's literature until the turn of the twenty-first century. The very periodization of Bloodlands fiction, we argue, is a key component of its analysis. It is not insignificant, for example that most literary texts that depict Stalinist atrocities – for instance, Marsha Forchuk Skrypuch's *Enough* (2000), Eugene Yelchin's *Breaking Stalin's Nose* (2011), and Ruta Sepetys' *Between Shades of Gray* (2011) – were not published by major presses until well after the collapse of the Soviet Union in 1991.

To that end, one of the objectives of this project is to argue that the historical, cultural, and political contexts in which these very recent works of Bloodlands fiction have been produced significantly inform their representations of Stalinist atrocities. For example, in our chapter on children's books about the Holodomor, we argue that the apparent belatedness of literary depictions of the Soviet famine is significantly similar to the temporal lag between the liberation of the Nazi camps in the mid-1940's and the development of Holocaust children's literature in the 1970's and 80's. Likewise, the concerns expressed by many contemporary Ukrainians in both Ukraine and the diaspora about whether it is still "too soon" to offer aesthetic depictions of this event to young people are similar to debates about the "appropriateness" of Holocaust children's fiction that took place in North America in the 70's and 80's. Thus, this chapter begins with the premise – most recently articulated by the Russian-British scholar Alexander Etkind – that there is a generational delay between the occurrence of a traumatic event and its aesthetic representation. (If the delay between the liberation of the camps and Holocaust literature was briefer than that between the earlier-occurring Holodomor and its own literary representation, this may well be because German fascism was effectively quashed in 1945, whereas Soviet Communism persisted until 1991). The remainder of the chapter, however, accounts precisely for those political, cultural, and material conditions in both Ukraine and the diaspora that have informed the first tentative efforts to depict it in books for young people.

If this chapter is concerned with issues of temporality, our subsequent study of representations of the Stalinist Terror addresses the spatial dynamics that

inform the literary strategies deployed by authors of Bloodlands fiction. Early on, Marek and I noticed that representations of the Terror produced in North America, by American authors, and for American readers – for example, M.T. Anderson's exquisitely written *Symphony for the City of the Dead* – a novelistic biography of Dmitri Shostakovich (2016) – tend to rely on elements of literary realism, including linear plotting and attempts at historical accuracy. By contrast, Terror-themed texts written by Russian authors for Russian children – for example, Yulia Yakovleva's aforementioned *The Raven's Children* – may well include historically accurate details but nevertheless challenge their readers' expectations by introducing magical elements that thwart conventions of chronology and causal logic. Interestingly, Eugene Yelchin's illustrated novel, *Breaking Stalin's Nose* – written by a Russian émigré immediately for young American audiences – for the most part observes conventions of literary realism but nevertheless strategically inserts moments of magic. (This is clearest when, in a homage to Gogol, Yelchin suddenly introduces a talking nose to his cast of characters; additionally, there are subtler moments in his accompanying illustrations that obstruct the linear progression of his narrative). Ultimately, what we've found is that, the farther geographically and culturally removed from the initial site of Stalinist Terror a text may be, the more it draws on elements of realism that in effect suggest this history is "closed" or relatively resolved. Just so, the closer to the event that a text or author may be, the more likely they are to subvert conventions of realism in order to suggest that the historical record is still "open" – that is, unresolved, affectively experienced, and open to contestation. Of course, this isn't to say that an American text like *Symphony for the City of the Dead* doesn't invite critical engagement with historical record: indeed, Anderson frequently and explicitly questions his own sources, and invites his readers to do the same. Even so, differences in literary form – e.g., literary non-fiction/biography, realist novel, magical realist novel – ultimately demonstrate different cultural and ideological modes of thinking about the traumatic past.

On a final note, I might add that, although our book is attentive to representations of discrete national and cultural traumas offered by both Eastern European and diasporic authors, it is also concerned with how these narratives intersect and inform one another. For instance, in yet another chapter, we begin by analyzing novels that depict specifically Polish-Jewish, Polish-Catholic, and Lithuanian experiences of deportation to Siberia; in doing so, we examine how these texts use certain literary strategies to present the exceptional circumstances their characters face. However, in this chapter as in others, we also call attention to recurring narrative patterns and tropes that more largely characterize Bloodlands fiction: everything from the double-consciousness endured by surveilled subjects to the processing and transport of arrested people.

Ultimately, we hope that our book may contribute not only to discrete studies of historical traumas, but also to larger scholarly conversations about how

their comparative studies might inform new ways of thinking about trauma and justice.

Can you name any North American children's books that have not been translated into Slavic languages but are worth translating?

When I've visited bookshops in Eastern Europe – for example, Книгарня “Є” /*Knyharnia Ye* in L'viv and Kyiv – I've been delighted to find well-wrought translations of late nineteenth-century/early twentieth-century North American classics such as Louisa May Alcott's *Little Women* and L.M. Montgomery's *Anne of Green Gables*. Likewise, I've taken pleasure in revisiting contemporary works like R.J. Palacio's *Wonder* and Suzanne Collins' *The Hunger Games* trilogy in their Ukrainian, Russian, and Polish translations.

However, I'd very much like to see more Slavic language translations of North American texts published between 1950–1980. This period is known in North America – as it is in Britain – as the “Second Golden Age of Children's Literature.” During this period, Anglo/American authors constructed well-wrought literary meditations on children's vulnerability during periods of substantial socio-economic change, even as they envisioned children's unique capacity to adapt to and transform their immediate conditions. For example, novels such as E.L. Konigsburg's *From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler* and Zilpha Keatley Snyder's *The Egypt Game* – both published in 1967 – feature street-smart protagonists who negotiate and in fact reimagine their urban environments. Likewise, other „Second Golden Age” works such as Mildred D. Taylor's *Roll of Thunder, Hear My Cry* (1976) and Cynthia Voigt's *Homecoming* (1981) offer nuanced depictions of racial and class conflicts in rural US America. Moreover, books like Beverly Cleary's *Ramona* series, published between 1955 and 1999, gently unsettled myths of North American suburban affluence. Until recently, works of the “Second Golden Age” have remained largely underappreciated even in North America: they've often been overshadowed by the “classics” of the First Golden Age and contemporary works published within the past quarter-century. If they are now receiving the critical attention they deserve, this is in large part because of Ada DuVernay's 2018 film adaptation of Madeline L'Engle's 1962 children's novel, *A Wrinkle In Time*. I hope that these books continue to receive popular and scholarly attention, since the social themes they often directly address – for instance, the civil rights movement, the women's and gay rights movements, the environmental movement, among others – resound in new ways in our own contemporary and increasingly globalized moment. In fact, I was delighted to learn that our mutual friend and colleague – the Ukrainian translator, writer, and social media critic Marta Gosovska – is now translating Judy Blume's “Second Golden Age” classic, *Are You There God?: It's Me, Margaret* (1970) into Ukrainian. This book was so formational for North American readers of my generation, not only because it so boldly depicted teenaged girls' anxieties about puberty

and sexuality, but also because it addressed the additionally taboo topic of religious difference. I'll be very curious to see how a new generation of young Ukrainian readers respond to this 1970s-era US coming-of-age novel from their own cultural and political perspectives.

On something of a different note, I'm also curious to learn more about Slavic-language translations of North American comics and graphic narratives. Until recently, most literary translation studies have focused on the aesthetic and cultural nuances of *verbal* language: pictorial images are conventionally assumed to be universal. Of course, as film scholars will readily note, visual imagery itself constitutes a language that cannot so easily be communicated across cultures. Even the most minute details such as bodily gestures, clothing, the bric-a-brac in the background of domestic scenes, presentation of urban and rural landscapes, and visual perspective all contribute to the cultural sensibility of a given narrative. I'm interested, then, in seeing how Eastern European translations of contemporary North American comics might attend to these texts' verbal and visual elements. For instance, how might Eastern European translations of verbal portions of American (or more generally global) comics either directly or indirectly contextualize cultural visual cues – and to what extent might they leave them up to interpretations that might transform the reading of these hybrid verbal-visual texts? For that matter, what processes of translation might be involved in the rendering of scenes that combine verbal and visual components: what subtle but nevertheless important difference might it make, for instance, to present a visitor's doorway greeting as “*stuk-stuk*” instead of the English “*knock-knock*”?

What's exciting to me about comics is how its remarkably hybrid form – it's poised somewhere between written literature on one hand and visual art and film on the other – permits new ways of imagining the limits and possibilities of translation. Of course, these questions have already been taken up by scholars of French *bandes-dessinées* and Japanese *manga*. But they may take on new resonance once they address the rich and complex shifts of meaning that occur when comics are translated both into and from Slavic languages.

We are currently dealing with another potentially traumatogenic situation – the coronavirus pandemic. Numerous picturebooks about COVID19 have been published in the last few months, many of questionable quality. What is the value and role of such books other than their therapeutic potential?

I believe these early picture books, regardless of their literary or aesthetic quality, will be of particular value to historians and literary scholars who wish to investigate immediate and popular responses to the pandemic. As we as children's literature scholars are well aware, children's books are nearly always written by adults who communicate their own desires and anxieties to their young readers. Thus, these recent COVID-themed books offer examples of how adults have perceived the crisis; what scientific evidence they have chosen to emphasize or overlook or deny; what ideological values or assumptions they have

drawn on to interpret or impose meaning on the event; and what notions of childhood and their intended child readers have informed their representation.

Moreover, since the pandemic is by definition, a *global* crisis, these early books will be of particular value to scholars in comparative children's literature and culture. At present, COVID-themed picture books and comic books have been published in nations within six of our seven continents: for instance, Venezuela, Canada, Spain, Rwanda, India, and Australia. The international scope of such endeavors certainly invites various questions. How, for example, have comparative infection rates, forms medical infrastructure, and cultural/political responses to the pandemic influenced the representation of the COVID crisis in picture books, comics, and other youth-oriented media produced in specific nations and/or geo-political regions? What various political/ideological institutions have mediated these texts' publication? And on what disparate or coinciding notions of their intended child readership do these various texts rely?

I'm also curious about how the youngest generation will eventually depict their own experiences of the COVID crisis, and to what extent their representations of it might at once resemble and differ from the largely adult-authored texts that have been recently published. In fact, just the other day, I had a conversation with my good friend and children's literature colleague, Jill Coste, in which we remarked that toddler-aged children like her own son will grow up with first memories of both friends and strangers wearing masks. No doubt, these young children's early impressions of the pandemic will be remarkably different from their parents' – not to mention those of young people who are currently in primary school, secondary school, university, and the workforce. I think it's important, then, for scholars of children's literature and culture to anticipate diverse representations of the COVID pandemic in a way that is as attuned to cultural distinctions of age as it is to such equally crucial factors as nationality, ethnicity, race, gender, and sexuality.

Ultimately, I think this pandemic might place into relief how we as literary scholars might revisit and reimagine such categories as "global" and "comparative" literature – especially with respect to such equally fluid categories as "childhood" and "children's literature." I might add, for that matter, that the current COVID crisis may well be the proverbial tip of the iceberg in re-envisioning global literature. Here, I intentionally use this iceberg idiom, because as traumatic as this current pandemic has been, it ultimately pales in comparison to the droughts, floods, famines, health epidemics, and political conflicts that are all consequences of the larger and ongoing crisis of global climate change. Youth activists such as Greta Thunberg, Autumn Peltier, and Amariyanna Copeny have already convincingly argued that the climate crisis, though it universally affects all sentient beings, will nevertheless be experienced differently by those in specific geo-political regions. Thus, I'd like to join scholars of comparative children's literature in exploring the convergences and divergences of literary responses to this global crisis.

I also want to ask you about your teaching experience. Are your students interested in mnemonic narratives? What kind of topics/themes have been the most (A) interesting, (B) important, (C) difficult, and (D) challenging during your teaching career?

I'm very grateful that, for the past 13 years, I've been able to teach at the University of Florida. I'm very aware that, in the eyes of most of the world, Florida is something of a Vacation-Land that is equal parts Disney, concrete suburbia, and alligator-infested wilderness. And to some extent it is. But it is also an ecologically- and demographically- diverse state whose citizens possess richly divergent and intersecting cultural memories and identities. The students I've taught have been Haitian and Cuban refugees; visa-holders and undocumented people from South America, Africa, Europe, and Asia; Black women and men whose parents and grandparents recall segregation and lynching and who themselves are aware of their bodily vulnerability; Anglo-Americans who struggle with racist institutions their forebears created and from which they have benefited; children and grandchildren of Jewish and/or Eastern European immigrants; and queer people who at once acknowledge their cultural heritage and improvise new kinship systems.

If I have learned anything during my tenure as a literature professor at the University of Florida, it is that my students, no matter what their specific backgrounds might be, are hungry for narratives of the past. Even if they don't yet possess the language to articulate this desire – I didn't either, when I was an early undergraduate – they still intuit that a critical acknowledgement of the past may inform their present subject-positions and thus allow them to orient the present and future interventions they might make in both scholarly debate and public policy decisions. Thus, they respond with alacrity to verse-novels such as Jacqueline Woodson's *Brown Girl Dreaming* (2014), which charts its author's coming-of-age in both the segregated South and the urban North, and Melanie Crowder's *Audacity* (2015) which depicts an early twentieth-century Russian-Jewish immigrant's participation in the US labor movement. Likewise, they are intrigued by visual texts such as Marjane Satrapi's graphic narrative *Persepolis* (2000) whose two volumes depict the coming-into-consciousness of an Iranian exile, and Jessica Love's picture book *Julián is a Mermaid*, which features a young gender-queer Afro-Latinx protagonist. Finally, they are interested in placing different versions of a shared history into critical dialogue. For instance, the students in my most recent course on children's literature were especially invested in a comparative discussion of Laura Ingalls Wilder's *Little House on the Prairie* (1935) and Louise Erdrich's *The Birchbark House* (1999) – both stories of nineteenth-century Midwestern American girlhood, but told from the perspectives of White settlers and Indigenous people, respectively.

Admittedly, the teaching of such texts presents certain challenges, and the one I've most often faced involves resistance to difficult topics that are rationalized by appeals to traditional notions of childhood. For example, a good many

of my students have taken exception to Judy Blume's 1977 novel, *Starring Sally J Freedman as Herself* – in which the eponymous protagonist attempts to understand her beloved cousin's death in Dachau by re-staging it in backyard games – because they insist that a ten-year-old child-protagonist such as Sally is far too young to be engaging in such “macabre” fantasies. Although I suspect most of my students are unaware of this fact, their objections neatly correspond with those of Blume's contemporary critics, who argued that her portrayal of Sally's games and fantasies were “ghoulish,” “unnecessarily violent” and “neither credible nor humorous.” What my students and these earlier critics have not admitted, however, is that children are not unaware of, or otherwise innocent of, various expressions of violence. The fact of the matter is that most of the world's children are, sadly, intimately acquainted with expressions of violence – whether they are direct instances of physical or sexual abuse or indirect consequences of institutionalized racism, sexism, or homophobia.

Moreover, as Blume's novel so brilliantly suggests, even those children who are shielded by their elders from past and present injustices and instances of violence nevertheless possess the critical and imaginative capacity to sound them out and return them to shared and living memory. Indeed, it is not insignificant that Blume drew on her own experiences as a sheltered Jewish-American child raised in the shadow of the Holocaust to write *Sally* – or that her novel so strongly appealed to me, an equally privileged Ukrainian-Polish-American raised in the shadow of both Nazism and Stalinism. My sense, then, is that objections to mnemonic narratives like *Sally* appeal to traditional Western myths of childhood innocence in order to deflect children's actual experiences and ways of knowing.

In some ways, however, I look forward to moments of resistance because I consider them opportunities for thinking through challenging texts and concepts along with my students. Although I begin each session with a lecture, I try to reserve time for class discussion and debate. It makes a difference, I think, for students to posit and support arguments in an environment in which they acknowledge those whose subject positions may be very different from their own, and to whom they are accountable. Of course, this practice has worked best in in-person, face-to-face settings: it's not as easily replicated in COVID-era remote formats. But if I've learned anything in my research, it is that humans are remarkably adaptable and open to intellectual and technological innovation.

Thank you for your though-provoking answers! We are looking forward to seeing you in Poland!

Thank you so much for giving me this opportunity to respond to your challenging questions! (Dziękuję bardzo! Щиро Дякую!) I very much look forward to returning to Poland and continuing this conversation!

Recenzje

—

Reviews

MATEUSZ ŚWIETLICKI ORCID: 0000-0001-7009-3837
University of Wrocław

Nostalgia, the Distorted Mirror, and the Problem of Translations. Review of Małgorzata Chrobak's *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019, 278 pp.

Abstract: This article is a review of Małgorzata Chrobak's recent book monograph titled *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*. The author argues that *Bohater literatury...* is an absorbing and well-researched book which may inspire other scholars to study different aspects of children's and young adult literature written during the period of the Polish People's Republic, as well as more recent works about life in socialist Poland.

Keywords: hero, children's literature, nostalgia, Poland

The cover of Małgorzata Chrobak's 2019 book monograph titled *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* (*The Hero of Children's and Young Adult Literature From the Period of PRL. Between Creation and Reception*) shows a mirror image of a girl blowing a bubble with chewing gum. On the right she is in black and white, and on the left partially in color. This picture reminds me of the metaphor for understanding literature as the mirror introduced by M. H. Abrams in 1953 and the two possible ways of reading the legacy of children's and young adult literature produced during the Polish People's Republic. For some critics, such texts are ideological, artistically worthless, and have limited relevance for the contemporary reader (the black and white reflection). Others see books from this period as imperfect yet valuable works which can show young readers a different side of the life of children in The Polish People's Republic (the reflection in color). Writing about Abrams' mirror metaphor, Karen Coats notes that mirrors do not always reflect "an accurate imitation of the real world" (1), as they "have edges or frames that limit, focus, and contain the field of what they reflect" and "only show surface features" (1). As Coats contends, "[w]hen we look in the mirror, we can't help but interact with what we find there: we almost always judge what we see against what we expected to see" (1).

Chrobak attempts to investigate both sides of the mirror. She analyzes dozens of novels written during the period of the Polish People's Republic, as well as contemporary narratives devoted to the period, mostly autobiographies written by authors who grew up reading works by writers popular before 1989 (e.g., Adam Bahdaj, Edmund Niziurski, Irena Jurgielewiczowa). After all, "the literature we read as children has an enormous impact on the adults we become" (Coats 2017: 3). Despite the high number of primary texts she decided to examine, Chrobak's selection of books seems reasonable, mainly because she writes about texts from various periods. Importantly, in her analysis, she pays attention to reader response and the role of children's literature in the process of creating cultural memory.

Bohater literatury... consists of an introduction, four chapters, and a conclusion. In the well-researched introduction, Chrobak familiarizes readers with contemporary Polish research on children's and young adult literature from the period of the Polish People's Republic by listing and briefly commenting on numerous publications. She also highlights the various approaches towards the legacy of the PRL found not only in literary studies, but also in *belles lettres* – mostly retrospective narratives written by famous Poles.

In the first chapter, Chrobak elaborates on the depictions of childhood in the Polish People's Republic in contemporary autobiographical narratives by Aneta Górnicka-Boratyńska, Anna Onichimowska, Grzegorz Kasdepke, Joanna Papużyńska, Joanna Olech, Michał Rusinek and Grażka Lange. Here Chrobak writes about the way the aforementioned authors include in their narratives certain everyday objects, such as oranges and Western toys, as symbols of social belonging. In the second part of the chapter, Chrobak shows two trends found in books reconstructing the PRL reality: sentimental aestheticization and incomplete portrayal of only selected aspects of the era. She argues that some authors focus on the difficulties (food cards, queues), while others depict a nostalgic image of their childhood. Hence in their works for contemporary readers authors like Magdalena Zarębska, Paweł Beręsewicz, Katarzyna Ryrych, and Marcin Prokop represent PRL as an absurd and exotic place.

The following chapters familiarize the readers with various aspects of children's and young adult literature published before 1989. Chrobak introduces many theoretical approaches towards the sociological definition of the categories of "youth" and "young adult," as well as the problem of distinguishing between children's literature and young adult literature. This chapter also contains an in-depth analysis of Polish youth culture before 1989. According to the data quoted by Chrobak, reading books was the most important pastime activity for young people before the popularization of the radio. Unfortunately, despite its undeniable value, the chapter's theoretical background seems unsatisfactory, as Chrobak does not mention the seminal research of

non-Polish scholars, such as Maria Nikolajeva, Perry Nodelman, and Kimberley Reynolds, or more recent works about the agency of young people (e.g., Vanessa Joosen, Clementine Beauvais).

In the third chapter Chrobak elaborates on selected aspects of various literary characters, especially the appearance and certain behaviors as markers of social class, and shows their place in the wider literary tradition of children's and young adult literature. Paying particular attention to the motif of Telemachus in selected *coming-of-age* novels, as well as the importance of homosocial bonds and rites of passage, Chrobak manages to show how certain writers managed to challenge the communist ideology by creating rebellious adolescent characters. While in her analysis Chrobak mentions Erik H. Erikson's seminal research on identity, she does not dwell on the links between this notion and teenage rebellion and delinquency (Robert M. Lindner, Leerom Medovoi). By reading a detailed analysis of numerous texts found in this chapter, we may learn about the tendencies and general trends in Polish literature before 1989 and compare them with the ones found in other national literatures. I find it particularly worth noting that Chrobak mentions the misogyny found in many texts written by men and women.

Bohater literatury... is an absorbing and well-researched book which may inspire other scholars to study different aspects of children's and young adult literature written during the period of the Polish People's Republic, as well as more recent works about life in socialist Poland. While Chrobak quotes numerous eminent Polish scholars, such as Jolanta Ługowska, Ryszard Waksmund, Krystyna Koziółek, and Joanna Papużyńska, the limited number of non-Polish theoretical sources seems surprising. The book would benefit significantly with the addition of works by Western children's studies scholars, a more detailed analysis of gender dynamics in the PRL novels, as well as the role of generational nostalgia (Svetlana Boym, Anastasia Ulanowicz), both in the retrospective reader-response of PRL books and in the contemporary narratives about the period. This lack can be connected to the problematic absence of Polish translations of many important works from the field of children's literature studies. Yet similarly problematic is the absence of Polish research in Western academia. *Bohater literatury...* is definitely worth recommending (and translating into English), especially considering the popularity of nostalgic TV shows and films, fashion, and books. After all, to quote Svetlana Boym, nostalgia, "an intermediary between collective and individual memory" (54) is a "double exposure, or a superimposition of two images—of home and abroad, past and present, dream and everyday life" (xiv). Hence it is very similar to the mirror.

WORKS CITED

Boym, S. 2001. *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.

Chrobak, M. 2019. *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

Coats, K. 2017. *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. London-New York: Bloomsbury Academic.

BOGUMIŁA STANIÓW ORCID: 0000-0002-2562-2848
University of Wrocław

Contemporary Popular Science Books for Children and Youth in France – An Example of Model Development Strategies on the Publishing Market

Review of Agnieszka Wandel's *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)*, Universitas, Kraków 2019, 352 pp.

Abstract: This article is a review of Agnieszka Wandel's book monograph titled *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)*. The author argues that the book has been written in a clear, flowing style. Wandel easily conveys knowledge in an explicit and concise manner, but when necessary, also descriptively. She is not afraid of formulating her own opinions and drawing conclusions as well as observing what processes and tendencies have come about, even when she is aware that her judgements may not be universal and complete. This makes for the usefulness of the book for researchers who can become inspired to a further scientific debate.

Keywords: children's literature, French literature, Poland, popular science book

The subject of Agnieszka Wandel's *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży (na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej)* [*The Transformation of the Contemporary Popular Science Book for Children and Youth (Exemplified by French Publishing Offer)*] is contemporary popular science books directed at young readers and published in France in the years 1983–2012. Although the title of the book relates to the research plan, the author (e.g., 16) often includes introductory chapters in the main study scope, e.g., when she writes : “[c]hronologically, the work covers the period from the eighteenth century, which is the epoch when popular science book for young readers was born, until the modern day” (16 – trans. B.S.). This may have been caused by the fact that Wandel had to analyze how the popular science book offer directed at children and youth was developing in its beginnings, and then prepare the data for the sake of her work. On the other hand – to present

current tendencies on the French book market thoroughly – in the section “Struktura i rozmiary rynku książki dziecięco-młodzieżowej we Francji” [“The Structure and Size of the Book Market with Regard to Children and Youth in France”] she reaches beyond the adopted chronological scope, up to the year 2016, and includes it also in the tables shown in the chapters as well as in the chronological table at the end of the book.

It is worth emphasizing how important the subject which Wandel undertook is. The author analyzed issues which were not accessible to most Polish researchers and which had not been studied by Polish scholars. These are extremely significant, interesting and desired themes, as the activity of the French publishers in this field has a long tradition and is highly acknowledged. The work illustrates how the popular science book has been developing undisturbedly over the years (unlike in Poland and other countries of the so-called “people’s democracy”), without any social and political transformations. The said growth has come about naturally, adapting to the market demands, new technologies and tendencies in the literature for children and educational trends, etc. The author acquired the material carrying out her research in France¹ and resorting to specialized bibliographic databases. This phase of study was conducted with diligence and accuracy. Wandel was right to exclude from her analysis some specific publications, such as amusement books and activity books (though, in some cases the boundary line was not clear indeed) as well as the books intended for school education (however, one cannot claim that they could not have been used at homes for the purpose of pursuing individual hobbies). It is difficult to classify the material in such circumstances. As a result, the author came up with the database covering titles published for the first time by five leading publishers of popular science literature in France: Hachette, Byard, Gallimard Jeunesse, Nathan and Larousse. The database comprises almost 5400 titles, which were analyzed by Wandel in detail and from various perspectives. It should be emphasized that it constitutes a really comprehensive representation of the research material, enabling to conduct various studies and comparisons.

Another aspect of the analysis is terminology. As all researchers of books for children and youth, Wandel had to make certain choices and determine specific classification criteria in case of such a broadly defined group of readers. This task was completed successfully. What appeared more troublesome concerned the very definition of the popular science literature, which may be interpreted quite freely and differently. On the Polish publishing market and in the librarianship and bookselling nomenclature there is quite a big confusion as far as this issue is concerned. What is more, the French publishing

¹ Therefore, I intend to evaluate the correctness of the conducted research, its completeness, theses and analyses, but I am not going to assess the way in which the material was classified and whether its editing evaluation was accurate because of the lack of access to these publications in Poland.

convention suggests slightly different terms and boundaries. Comparing the entries from the bibliological encyclopedias does not bring a definitive answer either. However, the author managed to solve the problem providing a considerable description of the said issues and accounting for the decisions she took. Thus, the stress in the work is put on publications popularizing knowledge in a straightforward way, neither connected with school education directly, nor created for educational reasons, but intended for expanding knowledge individually and freely, outside classroom. Wandel did not choose the term “educational book,” although she practically equated the term “popular science book” with the term “educational book,” considering the latter an alternative for the more recent publications (e.g., 171). However, this seems questionable – if such was the case, this term would be much more appropriate for the subject of book, and the analysis covers titles published in the years 1983–2012. In the Polish bibliological nomenclature the term “educational book” (or even “a little educational book”) is employed in case of a newer popular science offer, which is more frequently directed at younger children to draw teachers’ and care-takers’ attention to its functional and useful character. Although in *Encyklopedia książki* (2017), the entry *Książka edukacyjna* confirms the relationship between the said two terms, and the semantic scopes of the two notions are alike to a considerable extent², I realize this definition is still disputable. Wandel uses the term “educational” in this sense in several places in the book, e.g., when she says: “[p]opular science books for level A readers, in Poland called frequently educational ones...” (173), this quotation comes from the subsection titled “Od książki popularnonaukowej do książki edukacyjnej” [“From Popular Science Book to Educational Book”], where problems of all groups of readers, not only of the youngest ones, are discussed. Likewise, in the ending, when presenting contemporary publishing tendencies in Poland, the author mentions that it is becoming more and more popular to use the notion “educational book” instead of “popular science book.” Wandel introduces one more term: “cognitive book,” which, she says, is employed in the librarianship field when defining books directed at the youngest readers. It might have been of help to reach for other, at least European, information sources (e.g., English, German and Scandinavian-language ones), to verify both approaches (the French and the Polish one). Concluding, the constatation concerning the main contemporary offer of educational books for the youngest readers “extends” at times over terminology issues, suggesting that modern popular science books for young readers are in fact educational books.

Another problem concerning terminology is the author’s use of “nonreaders” in the chapter covering the content of educational books for younger children from level A reading. In the modern readership this term relates to all

² In the said encyclopedia, the entry *Popular science book* does not cover the books for children and youth, either in the historical or contemporary aspect (the said entries have different authors).

the people (regardless of age), who can read, but decide not to engage in this activity, and instead, prefer to gain knowledge and satisfy their need of entertainment by other means (e.g., in the research on popularity of reading among teenagers carried out by Zofia Zasacka 2016). In the sense meant by Wandel in the said section, there should rather be used a term “pre-readers,” not appearing in the Polish readership nomenclature, but referring to the youngest group who cannot read yet by themselves. Thus, the use of the term “nonreaders” was inadequate, especially when one can find more appropriate notions with regard to this sense in other sections of the book, the ones which are commonly understood, such as: “books for little children” (113), “the first educational books for toddlers” (174), “books to be read to children³ or addressed to children [addressed? – B.S.] approximately to the youngest group of children between 0 and 4 years of age (level A)” (171). It must be borne in mind, however, that such a classification is not clear-cut, as nowadays, more and more pre-school children are able to read simple texts, which is in great measure the effect of kindergarten and home education.

Thus, the author faced a difficult task – she had to establish correspondence between the Polish imprecise terminology and the French publishing market reality, and, at the same time, the reception of texts by Polish readers, which she accounts for in detail in an extensive introductory part. There Wandel explains her research goals and objectives and describes the process of collecting source material as well as difficulties connected with its classification. She also provides information about the methods employed in her study. Definitely, this section will be quoted in the future by other scholars, since the inferences she manages to reach there are unique in the Polish scientific literature. They do cover the theme thoroughly and comprehensively.

The layout of the book raises no objections. It is logical and comprises two parts: the first one discusses the history of the French popular science literature till the present day, covering the time up to the turn of the nineteenth century and the subsequent period; the second part presents the modern publishing market. The good side of the book is that it depicts social and cultural circumstances of publishing activities, the organization and size of the French market of literature for children and youth, functioning of institutions dealing with such issues, and finally the criticism and popularization of popular science books. The subsequent chapter of part two covers the strategies used by French publishers determining the structure of their book offer. The author shows the results of the quantitative analysis: presents the size of the publishing offer, the largest publishing series and collections (including editorial

³ In this case, too, one may notice a kind of discrepancy, as little books directed at this age group can be suitable for unaided “reading” and playing with, e.g., when they contain no text, when their main part is illustrations or when they are books and toys at the same time (the borderlines of picture and educational books are discussed by the author in the subsection “Good fun”).

descriptions), reprint and republication strategies. In the sixth section Wandel provides a formal and thematic analysis of publications, carried out on several levels: with regard to the age of readers, genres and themes. It is worth mentioning that besides the Universal Decimal Classification allocations, the author provides the titles with thematic predeterminers, which enable accurate depiction of their contents. The final chapter shows the most important trends in the editing of the modern popular science books for children and youth in France. The heading of this section is a little inexact, because of the subsection on authorities which the French companies cooperated with while publishing popular science literature (e.g., experts on specific fields of knowledge, scientific and cultural institutes and the media), conception of book as a “total product,” a type of amusement, the use of humor in the said types of publications and the relationship between this type of literature and new technologies. These phenomena are not directly connected with editing (understood as the process of preparing publications for printing). Thus, it would be better if this part of the work had been titled “The Most Important Directions in the Development of...,” especially when the subheading of the section is: “Innovations – Inspirations – Interactions.” The book finishes with the summary containing numerous interesting constataions on the metamorphosis of the popular science book offer directed at children and youth, which has been taking place over the last decades in respect of quantity, themes and genres as well as the readership profile and expectations of a demanding reader. Wandel managed to portray the immense diversity and originality of this offer and its hybrid character making it resemble media communications, as well as combining various registers and methods of presenting knowledge, plentiful editing facilities, and first of all, the richness of illustrative materials. The settings of some editions constitute a coherent combination of content and form, where inventiveness and visual attractiveness play a vital role. Although the mass media and the electronic media, including mobile ones, are taking over the task of popularizing knowledge, popular science books are still being published and sold successfully, which may mean – as the author explicitly proves – that this is communication of a different sort, unique and irreplaceable by any other medium. A monograph with such a framework provides insight into both the history of the French popular science book (and educational one), and its transformations at a broader level, supranational, European one. That is why, perhaps, the author seems not to hold fast to the upper date adopted in the research, but “leads” readers, at several places, into very up-to-date situations, particularly in these parts of the book which are of a synthesizing and concluding character. What is really interesting and inspiring for Polish researchers specializing in this field is the presentation of the viewpoint of French scholars and experts on this type of publishing offer for the youngest and young readers. Especially the last section of the work, titled “The Most Important Directions in the Editing of Contemporary Popular Science Book

for Children and Youth. Innovations – Inspirations – Interactions,” can be considered the one which depicts modern tendencies in the development of popular science book for children and youth in general. However, it must be noted that Wandel does not formulate any statements which she could not validate. In her study, she concentrates on the French publishing offer and actual state of publishing and readership market, sometimes comparing them with the Polish reality in this field. Readers may feel a little unsatisfied because of the lack of reference to a larger perspective, at least the European one, as the International Book Fairs in Bologna and the popular science publications granted there with awards allow keeping track of the latest trends. Maybe it would be a good idea for a further search and study of this subject.

The book is abundant in tables and charts, but most of all, in colorful illustrations from sixty-eight books, precious not only because they perfectly illustrate the said content, but because they are appealing to Polish readers, who do not know works not translated into Polish. Other supplementary devices facilitating reading are: a glossary of more important proper names and series titles, chronological tables presenting main facts from the history of the French popular science book for children and youth, numerical orders, reference list of surnames and series titles. All of them make the comprehension of the book easier, but they will also be of great importance to future scholars exploring the history of the popular science book for young readers in Poland and in the whole world.

The book has been written in a clear, flowing style. Wandel easily conveys knowledge in an explicit and concise manner, but when necessary, also descriptively. She is not afraid of formulating her own opinions and drawing conclusions as well as observing what processes and tendencies have come about, even when she is aware that her judgements may not be universal and complete. This makes for the usefulness of the book for researchers who can become inspired to a further scientific debate. The ability to describe and systematize observed issues in such a broad and diversified research material must be deemed very significant and valuable with regard to the growth of the study of children's book. The book constitutes a notable analysis of the modern market of books for children in France and is the first monograph of this type of children's book accomplished in a scientific fashion.

WORKS CITED

- Wandel, A. 2019. *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej*. Kraków: Universitas.
- Zasacka, Z. 2016. Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents' Reading Habits and Attitudes. – *Polish Libraries*, 4, 40–64.
- Żbikowska-Migoń, A., M. Skalska-Zlat. (eds.) 2017. *Encyklopedia książki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.