

ROZDZIAŁ 1

Postaci

Postać literacka to, jak pisze Stefania Skwarczyńska, przedmiot przedstawiony – na który składa się nazwa, charakterystyka zewnętrzna i wewnętrzna – uwikłany w prezentowane zdarzenia¹. Jak dalej stwierdza badaczka, analiza kreacji bohaterów jest zasadnicza dla zrozumienia treści, gdyż „w ośrodku przedstawionych zdarzeń znajduje się przede wszystkim człowiek, bo też człowiek jest ośrodkiem dzieła literackiego, które ujmuje wszystko ze względu na ważność dla człowieka”². Podobną opinię wyraża Mieke Bal, wskazując na postać jako „najważniejszą kategorię narracyjną”³, dlatego to właśnie od niej rozpocznę analizę materiału badawczego.

Krystyna Kuliczowska pisała, że „bohater to w prozie fabularnej dla młodego czytelnika kategoria podstawowa”⁴, będąca „nosicielem wartości propo-

¹ Zob. S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1954, s. 252. Jestem świadom rozróżnienia między „postacią”, „bohaterem”, „figurą” i „charakterem”, na które zwracali uwagę zarówno Skwarczyńska, jak i Henryk Markiewicz, jednak określenia „postać”, „bohater” i „protagonista” stosuję wymiennie, rozumiejąc przez to „podmiot, któremu przyporządkowane są właściwości, czynności i stany, zewnętrzne i wewnętrzne” oraz „indywidualny antropomimetyczny układ cech jakościowych i relacyjnych, nazwanych bezpośrednio lub wskazanych pośrednio”, H. Markiewicz, *Postać literacka*, [w:] tegoż, *Prace wybrane*, t. 4: *Wymiary dzieła literackiego*, Universitas, Kraków 1996, s. 166–167.

² S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, dz. cyt., s. 253.

³ M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, red. nauk. tłum. E. Kraskowska, E. Rajewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 115.

⁴ K. Kuliczowska, *Poszerzanie świata. Wśród bohaterów polskiej i obcej prozy dla młodzieży*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papużńska, B. Żurkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 109. Kuliczowska zaproponowała również typologię bohatera literatury dziecięcej i młodzieżowej, zob. też, *Model bohatera w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą. 1921–1971*, red. S. Aleksandrak, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 180–194. Krótkiego przeglądu badań bohatera literatury dziecięcej dokonała Dorota Michulka we wstępie do numeru

nowanych przez autora”⁵, w tym wartości poznawczych, moralnych i emocjonalnych. Na wagę protagonisty w literaturze dziecięcej wskazuje Małgorzata Chrobak: jej zdaniem mocno zarysowane postaci stają się tym, co przyciąga uwagę czytelników i nierzadko wpływa na ich życie⁶. Alicja Baluch zwraca uwagę na funkcję pośredniczącą bohatera, który przez swoje działania, myśli i wypowiedzi przekazuje dziecięcemu odbiorcy wiedzę na temat świata rzeczywistego⁷, choć innego od literackiego, to zawsze będącego dla niego wzorem. Tę myśl wyraża wprost Alicja Ungeheuer-Gołąb: „postać literacka, szczególnie w utworach przeznaczonych dla dzieci, pełni zwykle funkcję wzorca wychowawczego”⁸. W rozważaniach prowadzonych w tym rozdziale zajmuje mnie literacka kreacja postaci, która ma narracyjne cechy ważne dla rozumienia sposobów obrazowania Zagłady we współczesnej literaturze dziecięcej.

Większość polskich utworów o Szoa skierowanych do dzieci to mikro-narracje, prezentujące wydarzenia drugiej wojny światowej z perspektywy jednostek, często dzieci. Mimetyczne podejście do kreacji postaci literackich tych utworów pozwala nie tylko ukazać zdarzenia wojenne oczami dziecka, lecz także przedstawić portrety uczestników tych wydarzeń, którzy stają się fikcyjnymi odzwierciedleniami rzeczywistych osób. Maria Nikolajewa w pionierskiej monografii poświęconej bohaterom literatury dziecięcej zatytułowanej *The Rhetoric of Character in Children's Literature* wyraża obawę, że mimetyczna perspektywa narracyjna może przynieść skutki lekturowe sprzeczne z ideologiczną warstwą utworów, gdyż dziecięcy czytelnik może potraktować bohaterów jako realne osoby i dopowiedzieć to, co nie zostało wyłożone w tekście, zgodnie z własnymi oczekiwaniami, wiedzą i doświadczeniem⁹. Wydaje się jednak, że w przypadku literatury dziecięcej o Zagładzie – poza oczywistymi

czasopisma „Filoteknos” zatytułowanego *Bohaterowie dziecięcej wyobraźni. Teoria i praktyka odbioru*, zob. D. Michulka, *Wstęp*, „Filoteknos” 2022, nr 12, s. 11–14.

⁵ K. Kulickowska, *Poszerzanie świata*, dz. cyt., s. 110.

⁶ Zob. M. Chrobak, *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, s. 7–13.

⁷ Zob. A. Baluch, *Bohater literacki w funkcji pośrednika*, [w:] tejże, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie, Wrocław 1994, s. 71–72, 77–78.

⁸ A. Ungeheuer-Gołąb, *Co powiedziały mi skarpetki... – wzór bohatera literackiego w prozie Justyny Bednarek*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 4, s. 71.

⁹ Zob. M. Nikolajewa, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, dz. cyt., s. 8–9. W roku 2021 ukazała się podobnie zatytułowana monografia Mike’a Caddena, jednak – jak zaznacza sam autor – skupia się ona na budowaniu dystansu między bohaterem a czytelnikiem, a więc zjawisku innym niż badane przeze mnie w tym rozdziale, zob. M. Cadden, *At Arm's Length. A Rhetoric of Character in Children's and Young Adult Literature*, University Press of Mississippi, Jackson 2021.

tu biografiami – podejście mimetyczne jest nie tylko obecne¹⁰, lecz także użyteczne, ponieważ takie utwory często są postrzegane jako „prawdziwe”, a ich autorzy – jak twierdzi Lydia Kokkola – są zobligowani do prezentowania Holocaustu w sposób szczegółowy. W innym razie pomyłka lub brak jasności mogą skłaniać odbiorcę do zanegowania historycznego faktu Zagłady i uznania jej tylko za kreację literacką oderwaną od rzeczywistości¹¹.

Analiza kreacji postaci dziecięcej literatury o Zagładzie jest ważna z kilku powodów. Po pierwsze, czytelnik towarzyszy bohaterom zamieszkującym światy przedstawione, poznając kolejne wątki i przeżywając perypetie, w których uczestniczą. Protagonisci w analizowanych utworach najczęściej są dziećmi, co ułatwia identyfikację czytelnika z postacią literacką, a w konsekwencji – zaangażowanie w proces lektury. Nikolajewa krytykuje takie podejście twórców i odbiorców, w tym badaczy i krytyków, pisząc wprost o „błędzie identyfikacji” (na wzór „błędu intencji”¹²) jej zdaniem ograniczającym rozwój dojrzałego sposobu lektury. Równocześnie zauważa powszechność tego błędu w myśleniu o literaturze dziecięcej, zwłaszcza w środowiskach związanych z pedagogiką¹³. Mimo to kwestia identyfikacji czytelnika z bohaterem powraca w pracach naukowych i tekstach krytycznych, a zatem jest ważnym aspektem rozważań na temat literackich kreacji postaci.

Po drugie, z procesem identyfikacji wiąże się mniej kontrowersyjne, gdyż szeroko wykorzystywane – choćby przez Nikolajewą – podejście kognitywne,

¹⁰ Wskazuje na to część prac naukowych, których autorzy zestawiają rzeczywistą sytuację żydowskich dzieci z ich obrazami literackimi, zob. m.in. A. Jarzyna, *Szlemiele. Zwierzęta wobec Zagłady w literaturze dla dzieci*, „Narracje o Zagładzie” 2016, nr 2, s. 235–256; D. Michułka, Ł. Gregorowicz, *Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru* (Rutka Joanny Fabickiej), „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 41–58; M. Tomczok, *Getto łódzkie we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży. Krytyka „nowej wrażliwości”*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2020, nr 16, s. 665–684. Również w moich badaniach przyjąłem tę perspektywę, zob. K. Rybak, *Hide and Seek with Nazis. Playing with Child Identity in Polish Children’s Literature about the Shoah*, „Libri & Liberi” 2017, nr 6, s. 11–24; tenże, *Shaping the Memory of Irena Sendler in Polish Children’s Literature*, „Filoteknos” 2021, nr 11, s. 81–94.

¹¹ Zob. L. Kokkola, *Representing the Holocaust in Children’s Literature*, Routledge, New York 2003, s. 53.

¹² Zob. W.K. Wimsatt Jr., M.C. Beardsley, *Błąd intencji*, tłum. J. Gutorow, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Znak, Kraków 2006, s. 137–154.

¹³ Zob. M. Nikolajewa, *The Identification Fallacy. Perspective and Subjectivity in Children’s Literature*, [w:] *Telling Children’s Stories. Narrative Theory and Children’s Literature*, red. M. Cadden, University of Nebraska Press, Lincoln 2010, s. 188. Tekst w zmienionej formie został również włączony do monografii wydanej w tym samym roku, zob. też, *Othering the Reader. Identification Fallacy*, [w:] tenże, *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, Routledge, New York, 2010, s. 185–202.

wskazujące na możliwy rozwój poznawczy dziecięcego odbiorcy w kontakcie z tekstem literackim, a zwłaszcza z kreacjami postaci, obdarzonymi podobną do czytelnika percepcją i emocjonalnością¹⁴. Dzięki analogii doświadczenia odbiorcy i bohatera możliwe jest lepsze poznanie i zrozumienie ludzkich emocji, sposobów myślenia i motywacji (budujących tzw. teorię umysłu¹⁵), a także pogłębienie empatii kształtującej się w stosunku do innych ludzi, niezależnie od fikcyjnej natury postaci. Jeden z podrozdziałów książki Nikolajevej *Reading for Learning* nosi wymowny tytuł *Why do we care about literary characters?* (Dlaczego zależy nam na bohaterach literackich?)¹⁶, który bezpośrednio wskazuje na zaangażowanie emocjonalne czytelników.

Po trzecie, śledzenie losów postaci literackich buduje wiedzę czytelnika na temat świata przedstawionego, w którym zostali osadzeni, co ma zasadnicze znaczenie dla lektury i analizy prozy historycznej, rekonstruuującej obraz przeszłości. Ta perspektywa badawcza ujawnia edukacyjny potencjał utworów, stanowiących – bliższe lub dalsze pracom historyków – źródło wyobrażenia o Zagładzie, losie dziecięcych ofiar i ich wojennej codzienności¹⁷. Ponadto skupienie się na jednostkowych losach postaci stanowi zwrot ku mikronarracjom i mikrohistoriom, rozumianym między innymi jako historie jednostek

¹⁴ Zob. M. Nikolajeva, *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2014, s. 75–99.

¹⁵ Jak stwierdza Magdalena Rembowska-Pluciennik, teoria umysłu to „ludzka predylekcja do przypisywania postrzeganym osobom stanów mentalnych: natężenia uwagi, pragnień, emocji i uczuć, wiedzy i przekonań. To również zdolność do myślenia o myśleniu, reprezentowania cudzych i własnych stanów mentalnych: aktualnych, przypominanych, fikcyjnych. Teoria umysłu jest ludzkim trybem postrzegania innych podmiotów jako ludzi”, M. Rembowska-Pluciennik, *Intersubiektywność i literatura*, „Teksty Drugie” 2019, nr 1–2, s. 218, pominięto wyróżnienia.

¹⁶ Zob. M. Nikolajeva, *Reading for Learning*, dz. cyt., s. 75–81. Badaczka nawiązuje do książki Blakey Vermeule pod tym samym tytułem, zob. B. Vermeule, *Why Do We Care about Literary Characters?*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2011.

¹⁷ Kwestię autentyczności opowieści o Zagładzie kierowanych do młodych czytelników pozostawiam na marginesie moich rozważań, w tym miejscu jedynie zaznaczam, że Maria Nikolajeva w swoich badaniach zwraca uwagę – za Bernardem Harrisonem – że celem tego rodzaju utworów nie jest przekazywanie wiedzy Holocaustu, ale dotyczącej Holocaustu, a więc doświadczenia przefiltrowanego przez jednostkową świadomość („not [...] conveying the knowledge-about as it is conveying the knowledge-of – that is, *experience refracted through an individual consciousness*”), zob. M. Nikolajeva, *Reading for Learning*, dz. cyt., s. 40. To porównanie – poza badaniami nad literaturą dziecięcą – pojawiło się wcześniej w rozważaniach Franka R. Ankersmita, zob. F.R. Ankersmit, *Remembering the Holocaust. Mourning and Melancholia*, [w:] tegoż, *Historical Representation*, Stanford University Press, Stanford 2001, s. 192. Polskie tłumaczenie spójników „of” i „about” za: tenże, *Pamiętając Holocaust: żaloba i melancholia*, tłum. A. Ajschtet, A. Kubis, J. Regulska, [w:] *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 183.

koncentrujące się na ich codziennej egzystencji, doświadczeniach i uczuciach¹⁸. Przykładami mikronarracji holokaustowych mogą być zarówno świadectwa ofiar, jak i utwory literackie ujawniające indywidualną perspektywę, jednostkowe doświadczenie i subiektywne spojrzenie¹⁹. Tak zarysowany zwrot ku jednostkowej historii buduje dystans wobec monumentalnej narracji podkreślającej skalę Szoa²⁰, jednocześnie pozostawiającej na marginesie jednostkę.

Po czwarte, kreacja bohaterów literackich, zwłaszcza będących obrazami rzeczywistych postaci, takich jak Janusz Korczak czy Irena Sendlerowa, wpisuje utwory dla dzieci w ramy postpamięci, rekonstruuje sposoby myślenia o ich czynach z przeszłości i o tym, jak są przekształcane we współczesności. Równocześnie autorzy, opierając się na źródłach i odnosząc do konkretnych postaci historycznych lub grup narodowych (jak Żydzi, Polacy czy Niemcy), mimowolnie wchodzi w pole stereotypów, uprzedzeń i mitów narodowych²¹. Zwłaszcza pierwsza z kategorii jest istotna dla moich rozważań, a zainteresowanie nią w różnych obszarach nauki doprowadziło do pojawienia się wielu definicji budowanych na gruncie takich dyscyplin, jak psychologia, politologia, językoznawstwo czy – w odniesieniu do twórczości artystycznej – kulturoznawstwo i literaturoznawstwo. Mając świadomość kłopotów, jakie przynosi definiowanie stereotypu i posługiwanie się tym terminem w różnych kontekstach badawczych²², odwołuję się do literaturoznawczych rozważań

¹⁸ Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005, s. 62–63.

¹⁹ Tak rozumiane mikronarracje opisujące traumatyczne doświadczenia Aleksandra Ubertowska charakteryzuje jako „krótkie, zwarte, bądź przeciwnie, fragmentaryczne, niespójne narracje, rozumiane jako całości kompozycyjne lub ich segmenty, znaczące dla nadrzędnego sensu wypowiedzi”, A. Ubertowska, *Świadectwo – trauma – głos. Literackie reprezentacje Holokaustu*, Universitas, Kraków 2007, s. 168.

²⁰ M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 136.

²¹ Zob. m.in. G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2008, s. 53–57; J. Papuzińska, „My i oni”, czyli stereotypy narodowe w polskiej literaturze dziecięcej, [w:] tejże, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP, Warszawa 1996, s. 102–105. W Polsce nie ukazała się do tej pory praca poświęcona budowaniu mitu narodowego przez literaturę dziecięcą, tego rodzaju opracowania są jednak publikowane na świecie, zob. np. R. Knuth, *Children's Literature and British Identity. Imagining a People and a Nation*, Scarecrow Press, Lanham 2012; *The Nation in Children's Literature. Nations of Childhood*, red. K. Kelen, B. Sundmark, Routledge, New York 2013; Y. Darr, *The Nation and the Child: Nation Building in Hebrew Children's Literature, 1930–1970*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2018.

²² Zob. Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 10–42; M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Wydawnictwo

Zofii Mitosek, która traktuje stereotypy jako „odporne na postępy wiedzy [...] skamieliny”²³, „szablony o charakterze przekonań o rzeczywistości”²⁴. Badaczka zwraca uwagę również na to, że stereotypy są rodzajem dziedzictwa kulturowego²⁵. W tym ujęciu literatura dziecięca także staje się narzędziem kształtowania postaw, między innymi stosunku do przeszłości, a zwłaszcza jej bohaterów, ale też złoczyńców. Autorzy prozy historycznej dla dzieci, obrazując więc zarówno negatywnie, jak i pozytywnie przedstawicieli różnych nacji, utrwalają stereotypy narodowe²⁶.

Choć moim celem nie jest weryfikacja zgodności postaci literackich z rzeczywistością, to na podstawie założeń interpretacji mimetycznej zbadałam kreacje bohaterów, którzy z perspektywy analizy obrazowania Zagłady są najważniejszymi elementami świata przedstawionego. Szoa definiuje się bowiem przez odniesienie do ofiar żydowskich. W pracy *Sprawcy, ofiary, świadkowie* Raul Hilberg opisał trzy wymienione w tytule grupy związane z wydarzeniami Zagłady²⁷. Podział ten jest znaczącym punktem wyjścia do analizy, która przyjmie jednak inną – choć też opartą na triadzie (bohaterowie dziecięcy, subdziecięcy i dorośli) – konstrukcję.

Z perspektywy badań nad literaturą dziecięcą za słuszne uznaję zastosowanie typologii bazującej na wieku postaci, traktowanym nie jako oznaczenie metrykalne, ale konstrukcja społeczna i kulturowa²⁸. Tak zdefiniowane

Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. IX–XXIX; G. Grochowski, *Stereotypy – komunikacja – literatura*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2, s. 49–71.

²³ Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, dz. cyt., s. 40.

²⁴ Tamże, s. 179.

²⁵ Zob. tamże, s. 15.

²⁶ Jak pisze Grzegorz Grochowski, „największą karierę zrobiło niewątpliwie pojmowanie stereotypu jako wyobrażenia grupy etnicznej”, G. Grochowski, *Stereotypy – komunikacja – literatura*, dz. cyt., s. 51; zob. też. Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, dz. cyt., s. 43–95.

²⁷ Zob. R. Hilberg, *Sprawcy, ofiary, świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*, tłum. J. Giebułtowski, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2007, s. 9–12. W polskich badaniach podział ten jest kwestionowany, kontrowersje budzi zwłaszcza pozycja świadka (*bystander*), zob. m.in. J.T. Gross, *Sprawcy, ofiary i inni*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, nr 10, s. 885–888; E. Janicka, *Pamięć przyswojona. Koncepcja polskiego doświadczenia zagłady Żydów jako traumy zbiorowej w świetle rewizji kategorii świadka*, „Studia Litteraria et Historica” 2015, nr 3–4, s. 148–227; „Teksty Drugie” 2018, nr 3 (tytuł numeru: *Ustanawianie świadka*); M. Hopfinger, *Wszyscy jesteśmy świadkami. Zamiast wstępu*, [w:] A. Calderón Puerta i in., *Opowieść o niewinności. Kategoria świadka Zagłady w kulturze polskiej (1942–2015)*, red. M. Hopfinger, T. Żukowski, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2018, s. 7–52; *Świadek: jak się staje, czym jest?*, red. A. Dauksza, K. Koprowska, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2019; J. Borowicz, *Pamięć perwersyjna. Pozycje polskiego świadka Zagłady*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2020.

²⁸ Zob. G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w.*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 8–9; V. Joosen, *Adulthood in Children's Literature*, Bloomsbury, London 2018, s. 9.

spektrum rozpięte między dzieciństwem a dorosłością pozwala nie tylko odnieść się do klasycznego podziału na dzieci i dorosłych, lecz także włączyć w rozważania bohaterów subdziecięcych²⁹, przez których rozumiem zwierzęta i rośliny obdarzone cechami ludzkimi, w tym świadomością i sprawczością. W odniesieniu do wojennej przemocy spektrum wieku wskazuje również na relacje władzy³⁰: najniżej w hierarchii znajdują się bowiem postaci nie-ludzkie³¹, wyżej dzieci, a najwyżej dorośli, choć i wśród nich nie ma równości (Żydzi niżej od Polaków, Polacy niżej od Niemców). Przesunięcia na tej płaszczyźnie, zwłaszcza dotyczące sprawczości dzieci i bierności dorosłych, będą stanowić ważną część moich rozważań.

Tak zarysowana problematyka kreacji postaci w dziecięcych utworach o Zagładzie zdeterminowała układ rozdziału. W jego pierwszej części zanalizuję kreacje postaci dziecięcych – odniosę się do Hilbergowskich „ofiar”, a więc Żydów i polskich świadków, czyli obserwatorów. Dla jasności wyводу stosuję uproszczony, obowiązujący w czasie okupacji podział postaci literackich na Polaków i Żydów, zgodnie z informacjami zawartymi lub sugerowanymi w narracji bądź dialogach. Należy zaznaczyć, że w utworze tożsamość narodowa lub religijna może nie być wyrażona wprost: najczęściej narodowość polskich bohaterów jest domyślna, natomiast żydowskich – wskazana bezpośrednio. Druga część rozdziału będzie poświęcona postaciom subdziejącym

²⁹ Józef Z. Białek wskazuje, że bohaterami subdziejącymi mogą być choćby zabawki czy zwierzęta i podaje przykłady Pinokia Carla Collodiego i zwierząt zamieszkujących Stumilowy Las A.A. Milne’a, zob. J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 100; zob. też J. Binio, *Miś – zabawka – bohater literacki – wzór wychowawczy*, Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP, Warszawa 2013. Jak pisze Zofia Adamczykowa, bohater subdziejęcy wspomaga „potencjał dydaktyczny lektury”, Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 33. W rozważaniach rezygnuję z tej właściwości, zwracając jedynie uwagę na jego nie-ludzki charakter implikujący również dziecięcą perspektywę w odbiorze otaczającego świata.

³⁰ Grzegorz Leszczyński pisze, że jednym z wyznaczników dziecięcości postaci literackiej jest „stosunek do dorosłych (szczególnie stosunek podległości – niekoniecznie posłuszeństwa – względem rodziców, nauczycieli, dalszych członków rodziny, w końcu w ogólności człowieka dorosłego)”, G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w.*, dz. cyt., s. 9.

³¹ Termin ten jest powszechnie stosowany w pracach z zakresu posthumanizmu, zwłaszcza studiów nad zwierzętami (*animal studies*), choć ma silnie antropocentryczny wydźwięk, jako kategorię wyjściową stawia bowiem człowieka, zob. J. Hoczyk, *Posthumanizm a podmiotowość nie-ludzkich zwierząt. Przegląd wybranych problemów komunikacji międzygatunkowej i „międzypodmiotowej”*, [w:] *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*, red. A. Barcz, M. Dąbrowska, E-naukowiec, Lublin 2014, s. 143.

(zwierzęcym i roślinnym)³², które pojawiają się w kilku utworach: *Szlemielu* Ryszarda Marka Grońskiego, *Powiekach* Michała Rusinka i Oli Cieślak, *Szczurach i wilkach* Grzegorza Gortata i *Mirabelce* Cezarego Harasimowicza. Fundamentalne pytanie badawcze, na które będę szukać odpowiedzi, brzmi: na ile kategorie obecne w opisach postaci ludzkich znajdują swoje odzwierciedlenie w świecie nie-ludzkim? W trzeciej części skupię się na postaciach dorosłych – w tej grupie najsilniej uwidacznia się wojenne naruszenie relacji władzy, gdyż dorośli narodowości żydowskiej, podobnie jak dzieci, w większej części są pozbawieni sprawczości. Jednym z nielicznych wyjątków jest Janusz Korczak, który w narracjach holokaustowych jest przedstawiany jako postać aktywna i sprawcza. Jego obrazowi poświęcę znaczną część rozważań. Podobnie osobne miejsce zajmie analiza literackiej kreacji postaci Ireny Sendlerowej, w której jak w soczewce skupia się topos „Polaków pomagających Żydom”. Końcowe rozważania poświęcę postaciom Niemców, najczęściej ukazanym jako figury potworne, podtrzymujące narodowe stereotypy.

1.1. Dzieci

W pierwszej części rozważań przyjrę się bohaterom dziecięcym, stanowiącym centrum świata przedstawionego większości utworów. W przypadku badania literatury dla dzieci i młodzieży jest to wskazane, gdyż tego rodzaju twórczość – jak twierdzą przywołane wcześniej Maria Nikolajewa, Małgorzata Chrobak i Alicja Ungeheuer-Gołąb – ma za zadanie między innymi kreować postawy, a także wzbudzić zainteresowanie czytelników. Badaczki zauważają, że najlepszym narzędziem do tego celu jest kreacja postaci dziecięcej, wiekowo zbliżonej do odbiorcy, lub postaci subdziecięcej, takiej jak ożywione zwierzę czy zabawka. Polskie utwory dla młodych czytelników mówiące o Zagładzie zdają się oferować wiele realizacji postaci subdziecięcych, zdecydowanie węższe – bo ograniczone do dwóch grup – jest przedstawienie różnych narodowości i związanych z nimi tożsamości kulturowych dziecięcych protagonistów (Polacy i Żydzi). Na kartach książek występują i często wchodzą we

³² W światowej literaturze dziecięcej można spotkać również ożywione przedmioty, takie jak miś z książki Tomiego Ungerera *Otto*, zob. T. Ungerer, *Otto. Autobiografia pluszowego misia*, tłum. M. Rusinek, Format, Wrocław 2011; zob. też K. Slany, *Zabawka jako medium pamięci o Holocauście na przykładzie picturebooka Otto*. Autobiografia pluszowego misia Tomiego Ungerera, „Ruch Literacki” 2018, t. LIX, z. 4, s. 441–456. O przedmiotach jako istotnych nośnikach Zagłady w powieściach izraelskiego pisarza Uriego Orlewa pisałem w innym miejscu, zob. K. Rybak, *Rzeczy do zabawy. Zabawki w cieniu Zagłady w twórczości Uriego Orlewa*, [w:] *O czym mówią rzeczy? Świat przedmiotów w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. A. Mik i in., Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP, Warszawa 2019, s. 93–105.

wzajemne relacje dzieci polskie i żydowskie, wpisujące się w Hilbergowski typ ofiar Zagłady. Dostrzegalna jest natomiast – zarówno w książkach polskich autorów, jak i tytułach tłumaczonych, choć i tam przykładów można znaleźć niewiele – nieobecność dzieci niemieckich. Wyjątek stanowią wydane w Polsce *Projekt Breslau* Magdaleny Zarębskiej i *Złodziejka książek* Markusa Zusaka³³.

Prowadzone przeze mnie analizy będą dotyczyć dwóch zjawisk związanych z kreacją dziecięcych protagonistów. W pierwszej kolejności skupię się na ich tożsamości, ukazanej jako zjawisko skomplikowane i płynne. W analizie ważne będą takie kwestie, jak imiona noszone przez dzieci i wygląd bohaterów, a także wypowiedzi – zarówno postaci, jak i narratora – mówiące o ich stosunku do religii i kultury polskiej oraz żydowskiej. Literackie obrazy protagonistów ukażą dominujące tendencje w kreacji dziecka stawianego w roli ofiary, a jednocześnie wskażą na figurę odbiorcy. Następnie przejdę do omówienia najważniejszej w analizie literatury dla młodych czytelników sprawczości postaci dziecięcych, wrzuconych w bieg wojny i Zagłady, jak również silnie zależnych od postaci dorosłych. Jednocześnie zwrócę uwagę na zabiegi narracyjne związane z focalizacją, w tym na wiek bohatera i świadomość tego, co się wokół niego dzieje. Oba zjawiska – sprawczość i focalizację – rozpatrzę wspólnie, ponieważ odwołują się do aktywnego i świadomego uczestnictwa postaci w zdarzeniach przedstawionych w analizowanych tekstach, a ponadto są istotne właśnie dla analizy kreacji dziecięcych bohaterów, za pośrednictwem których czytelnicy poznają świat przedstawiony i literacki obraz Zagłady.

1.1.1. Tożsamość

Jednostkową tożsamość rozumiem za Małgorzatą Melchior jako „samowiedzę jednostki na temat tego, kim jest, kim się czuje oraz za kogo jest uważana”³⁴. Według badaczki, najistotniejszym wskazaniem tożsamościowym

³³ Zob. M. Zarębska, *Projekt Breslau*, Wydawnictwo „bis”, Warszawa 2016; M. Zusak, *Złodziejka książek*, tłum. H. Baltyn, Nasza Księgarnia, Warszawa 2010. Przedstawienie niemieckiej perspektywy w *Projekcie Breslau* spotkało się z krytyką Anny Marii Krajewskiej, w licznych tekstach wyrażającej przywiązanie do tradycyjnych wartości literatury dziecięcej: „Magdalena Zarębska jest autorką młodzieżowej, zręcznie napisanej powieści *Projekt Breslau* (2016), za którą Niemcy powinni nie tylko nosić autorkę na rękach, ale wręcz dać jej medal, szanuje ona bowiem ich wrażliwość bardziej niż polską. Niemiecki punkt widzenia znajduje się tu w centrum, polski właściwie nie istnieje. [...] w pewnym momencie jedna z bohaterek wręcz zaczyna myśleć po niemiecku; sądzę, że to także przypadek autorki”, A.M. Krajewska, *Młodzieżowe książki o najnowszej historii Polski wydane w ostatnich latach – przegląd subiektywny*, „Guliwer” 2018, nr 3, s. 72.

³⁴ M. Melchior, *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004, s. 20.

w czasie drugiej wojny światowej było to, jak Żydów określali inni, zwłaszcza Niemcy i Polacy³⁵. Często nie miało to wiele wspólnego z tym, jak mogliby się określić noszący przymusowo opaskę z gwiazdą Dawida, a więc Polacy pochodzenia żydowskiego, niezwiązani z żydowskim życiem religijnym czy politycznym: nawet przez własnych sąsiadów mogliby nie zostać uznani za Żydów³⁶. Wyłącznie w oczach niemieckiej jurysdykcji byli tak określani, choć część z nich nie uważała się za Żydów. Dlatego też po udanej dla niektórych ucieczce z getta musieli się ukrywać po tzw. aryjskiej stronie, zachowując jak największą ostrożność, czasem też zmieniając swój wygląd czy zachowanie. Dotyczyło to tych, którzy nie uważali się za Żydów, ale tak byli klasyfikowani przez nazistowski system. Maria Susułowska wprowadziła określenie „aryjski Żyd”³⁷, które Melchior opisuje jako pozbawione sensu w niemieckiej dychotomii („Aryjczycy” i „nie-Aryjczycy”), a równocześnie dowód „umowności terminów (czy identyfikacji) wchodzących w jego skład (aryjskość i żydowskość)”³⁸.

Naszkicowanie zagadnienia tożsamości ofiar Zagłady pokazuje, jak skomplikowane są zarówno kwestie terminologiczne, jak i związane ze stosunkiem do samego siebie i innych. Problem tożsamości pojawia się także w utworach kierowanych do dzieci, choć zwykle są stosowane te same terminy, na kartach książek bowiem mówi się o trzech grupach narodowościowych: Polakach, Żydach i Niemcach. Z tego względu, jak wspomniałem, również w swoich analizach będę stosować ten uproszczony podział, choć – co pokażą kolejne przywoływane utwory – językowe uproszczenie nie oznacza trywializacji rozważań o tożsamości, jakie są prowadzone w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie.

W omawianych utworach wyznacznikiem jednostkowej tożsamości jest imię, nadawane zgodnie z obowiązującą tradycją, funkcjonujące w danym języku i noszące symboliczne znaczenie; w tekście literackim imię jest jedną z cech postaci i nie pozostaje bez znaczenia dla reprezentacji tożsamości bohatera³⁹. Utwory mówiące o Zagładzie w centrum fabuły stawiają najczęściej dziecko żydowskie, noszące imię raczej rzadko spotykane w otoczeniu czytelników. Choć niektóre imiona nadaje się zarówno u chrześcijan, jak i Żydów (jak Szymon⁴⁰, główny bohater *Wszystkich moich mam* Renaty Piątkowskiej),

³⁵ O tym zjawisku pisała m.in. Barbara Engelking, zob. B. Engelking, „Szanowny panie gisto”. *Donosy do władz niemieckich w Warszawie i okolicach w latach 1940–1941*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2003.

³⁶ Zob. M. Melchior, *Zagłada a tożsamość*, dz. cyt., s. 103.

³⁷ M. Susułowska, *Aryjski Żyd*, „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 44, s. 5.

³⁸ M. Melchior, *Zagłada a tożsamość*, dz. cyt., s. 126, przyp. 14.

³⁹ Zob. M. Nikolajewa, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, dz. cyt., s. 268–270.

⁴⁰ Jak podaje Jan Grzenia, jest to „imię męskie pochodzenia hebrajskiego”, używane także „w epoce hellenizmu”, które „na zachodzie Europy [...] upowszechniło się w formie *Simon* (pol. *Szymon*), zaś na wschodzie *Symeon*. [...] Współcześnie odzyskało popularność, nosi