

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Małgorzata Wójcik-Dudek

Jak mówić i czytać o Zagładzie? Metodyczne wątpliwości polonisty

„Przekrój” z 24 października 2011 r. artykułem Agaty Jankowskiej *I love kosher* ogłosił modę na żydowskość: „Polak antysemita? To już pojęcie z przeszłości. Dziś panuje moda na żydowskie korzenie. Młode pokolenie Polaków to filosemici, a w wielkomiejskich kręgach wypada mieć kumpla Żyda”¹. Autorka z dystansem odnotowuje przypadki przechodzenia młodych na judaizm, modę na naukę hebrajskiego, odkrywanie żydowskich korzeni, posyłanie dzieci do szkół prowadzonych przez żydowskie fundacje i jednocześnie zdaje się pytać, ile w tym wszystkim jest prawdziwej fascynacji i zrozumienia żydowskiej kultury, a ile mody, która nakazuje przenieść być może powierzchowne zainteresowanie z rejonów dawno oswojonych ku temu, co współczesne, bliskie, ale jednak nieznanne. Czy rzeczywiście Shalom na Szerokiej, koszerna kuchnia czy muzyka klezmerska wystarczają? Czy w świecie dialogu, transmisji kultury, wspólnych zabaw podczas festiwali kultury żydowskiej jest jeszcze miejsce na mówienie o Holokauście? Czy chcemy o tym słuchać? Czy dla młodego pokolenia to czas odległy, rozpatrywany wyłącznie w kategoriach wydarzenia historycznego? A może jest wręcz odwrotnie, zmęczeni mówieniem, szukamy wyciszenia dyskursu o Zagładzie?

Problemy te wydają się szczególnie aktualne w szkole, na lekcjach języka polskiego. Pytania „dlaczego” i „jak” należy uczyć o Holokauście pozornie zostały oswojone przez szkolną dydaktykę języka polskiego czy historii. Z pewnością pomogły w tym wytyczne tzw. grupy roboczej ds. edukacji, która opracowała następujący program metodycznego „rozczytania” Holokaustu i sformułowała niepodważalne argumenty wzmacniające przekonanie o konieczności uczenia:

Dlaczego?

1. Holokaust był bezprecedensowym wydarzeniem nie tylko w historii XX wieku, ale także w historii ludzkości. [...]
2. [...] uczeń poznaje mechanizmy związane z wykonywaniem i nadużywaniem władzy, rolami i obowiązkami jednostek, instytucji itd.

¹ A. Jankowska, *I love kosher*, „Przekrój” 2011, nr 43.

3. Nauczanie o Holokauście uwrażliwia na przejawy antysemityzmu, rasizmu oraz ksenofobii we współczesnych społeczeństwach [...]².

Jak?

1. Unikaj definiowania narodu żydowskiego jedynie przez pryzmat Holokaustu.
2. Stosuj takie metody nauczania, które nie będą doprowadzać uczniów do identyfikowania się z ofiarami lub prześladowcami.
3. Używaj takich środków metodycznych, które są właściwe dla danej grupy uczniów. Nie wykorzystuj drastycznych środków w celu zachęcenia uczniów do nauki o Holokauście³.

Szczególnie interesująco brzmi punkt 7, w którym wyraża się przekonanie, że „Holokaust jako jeden z tematów wszedł na stałe do kultury wielu państw. Znajduje swoje odzwierciedlenie w mediach oraz kulturze popularnej. Nauczanie o Holokauście umożliwi uczniom zrozumienie i ocenę takiej twórczości poprzez pryzmat posiadanej wiedzy historycznej i ukształtowaną wcześniej postawę”. Zapis z punktu widzenia historyka wydaje się absolutnie niekontrowersyjny, ale polonistyczny ogląd tego problemu prowadzi do wielu wątpliwości związanych właśnie z pracą języka, pracą słowa, która w zapisie zostaje sprowadzona do twórczości.

Jak więc wygląda i jakim językiem przemawia szkolna „Biblioteka Shoah”? Prawdopodobnie szkoła oferuje do niej dostęp wtedy, kiedy pozwala na to historyczno-literacki układ podręcznika – przy Biblii znajdują się nawiązania do kultury żydowskiej, przy pozytywizmie odnajdziemy hasło asymilacji Żydów, a w literaturze XX wieku – świadectwa Holokaustu: *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Campo di Fiori* Czesława Miłosza, *Opowiadania* Idy Fink, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Biorąc pod uwagę ograniczoną liczbę lektur w tak zwanym kanonie – to dużo; to niewiele, jeśli zgodzimy się z Derridą, że „jeśli dziś istnieje jakaś kwestia polityczna lub etyczna i jeśli gdzieś istnieje Przymus, to musi się on wiązać z przymusem nawiązywania do Auschwitz”⁴. Podobno to przecież właśnie dzięki przemyśleniu Holokaustu porzuciliśmy poszukiwanie Prawdy fundamentalnej, uznając, że ma ona zawsze charakter dyskursywno-instytucjonalny i zależy od kontekstu⁵.

Nie chcę przez to powiedzieć, że frekwencja tekstów literackich i nieliterackich dotyczących Zagłady powinna zostać zwiększona, ale należałoby przeformułować sposób mówienia o Holokauście. Innymi słowy – szkolna „Biblioteka Shoah” powinna doczekać się nowego ujęcia metodycznego, nawet za cenę ryzyka utraty precyzji języka.

² Grupa robocza ds. edukacji. *Wytyczne dotyczące nauczania o Holokauście (Shoah)*, [w:] *Polacy i Żydzi. Poradnik nauczyciela*, red. A. Żbikowski, Warszawa 2008, s. 185.

³ Tamże, s. 186.

⁴ P. Czaplński, *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 11.

⁵ Por. A. Milchman, A. Rosenberg, *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*, przeł. L. Krowicki, J. Szacki, Warszawa 2003.

A zatem zamiast spójności – krzyk, bełkot, nie-mowa? Przemysław Czapliński przywołuje jedną ze scen filmu Roberto Benigniego *Życie jest piękne*⁶. Oto oficer SS przekazuje więźniom regulamin obozu. W charakterze tłumacza występuje główny bohater, który nie zna niemieckiego. Rozpoczyna się scena doprowadzona do granic absurdu – „tłumacz”, naśladując gardłowe i chrapliwe dźwięki, przekazuje zupełnie inny komunikat: „Nie wolno prosić o dokładkę deseru” albo „Kto poskarży się mamie, traci dwa punkty”. Czy literatura dotycząca Holocaustu nie znajduje się w podobnej sytuacji, próbując przemówić językiem, aby nazwać to, co nie do nazwania. I dalej, czy sytuacja lekcyjna nie jest zaaranżowanym spotkaniem z takim tekstem, spotkaniem z góry skazanym na porażkę? Na niezrozumienie i na nieporozumienie, na bełkot i nie-mowę. I choć trzeba przyznać, że merytoryczne i metodyczne instrumentarium wygląda imponująco, to polonista ma świadomość, że lekcje z Holocaustu są szczególnie, powiedziałabym, nieuchwytnie i ulotne. Owszem, można przy okazji mówić o behawioryzmie, obozie jako metaforze państwa totalitarnego, demitologizacji powstania w getcie, a nawet o literaturze faktu. Jednak te terminy i definicje próbują jedynie „ratować” sytuację, w jakiej znalazł się język, bo przecież o czymś na lekcji powinna być „mowa”. A jeśli jest ona niemożliwa, bo sam temat – Zagłada i jej szczególny, jak twierdzi Maria Janion, nie-język – nakazuje uznać nienazywalność świata i niewyraźność przeżyć za komunikacyjną regułę, nie zaś za wyjątek?

Czy istnieje zatem literatura Holocaustu, skoro, jak twierdzi Elie Wiesel:

W następnym pokoleniu nadal można i trzeba będzie powiedzieć: nie istnieje i nie może istnieć nic takiego jak literatura Holocaustu. Samo to pojęcie jest wewnętrznie sprzeczne. Auschwitz neguje każdą formę literatury tak, jak opiera się wszelkim systemom, wszelkim doktrynom. [...] Powieść o Auschwitz nie jest powieścią albo nie jest o Auschwitz. Sama próba napisania takiej powieści jest bluźnierstwem.⁷

i [...] przez samą swą naturę Holocaust opiera się literaturze⁸.

Wydaje się ponadto, że piśmiennictwo Holocaustu narażone jest na działanie sprzecznych sił. Z jednej strony konieczność dawania świadectwa, z drugiej postawienie języka w stan podejrzenia, w wyniku czego wszelka estetyzacja tekstów, a więc ten element, który zwykle podlega oglądowi na lekcji, budzą sprzeciw:

Jestem głęboko przekonany, że sztuka jest tutaj czymś niestosownym. Sztuka umniejsza wrażenie, jakie wywiera cierpienie. [...] Dlatego zabronione jest tworzenie literatury o holocaustie. [...] Każda próba przetworzenia holocaustu przez sztukę jest jego umniejszeniem i musi owocować słabą sztuką⁹.

⁶ P. Czapliński, *Zagłada jako...*, s. 12.

⁷ A. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, przeł. B. Krawcovicz, Warszawa 2003, s. 28.

⁸ Tamże, s. 36.

⁹ Tamże, s. 28.

A jak o Holokauście myśli przeciętny uczeń skłonny raczej oglądać niż czytać. Zaryzykuję stwierdzenie, że Zagłady uczy się z *Listy Schindlera*, tak jak od Spielberga dowiedziały się o niej miliony. Imre Kertész widzi w filmie Spielberga kicz, wyjaśniając:

za najważniejsze przesłanie biało-czarnego filmu Spielberga uważam kolorową finalną scenę, ukazującą zwycięski tłum; wydaje mi się bowiem, że na miano kiczu zasługuje każdy utwór, który *implicite* nie mówi o długotrwałych etycznych konsekwencjach Auschwitz, który zakłada, że Człowiek pisany wielką literą, a wraz z nim cała idea humanizmu – wyszły z Auschwitz niezranione¹⁰.

Kicz jest łatwy i sentymentalny, a przez to komercyjny. Przekształca dramat Auschwitz w melodramat, nadaje katastrofom katarktyczny wymiar. Kicz unika refleksji, czyni historię ludobójstwa zrozumiałą, przyswajalną, łatwą do konsumpcji.

Wymienione wyżej obecne w szkole teksty poruszające problematykę Zagłady z pewnością nie należą do przestrzeni literackiego kiczu. Ale czy czasem propozycje ich czytania, mówienia o Zagładzie nie starają się wytłumaczyć Holokaustu, parafrazując tytuł książki Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego, aby „zrozumieć dlaczego”?¹¹. Odpowiedź na to pytanie formułowana jest zwykle na mocy wątpliwego porozumienia z tekstem podczas interpretacji z kluczowym pytaniem, w jaki sposób tekst jest zbudowany, jakim posługuje się językiem. Takie zadania to forma obrony przed milczeniem, które przecież jest „nie do pomyślenia” na lekcji. Dlatego w propozycjach metodycznych można znaleźć rozwiązania, które bronią się przed ciszą strukturalistyczną hiperbolą pytań: 1. Przeczytaj wiersz i odpowiedz na pytania; 2. Określ sytuację liryczną w wierszu; 3. Wiersz to przykład: a) poezji współczesnej; b) wiersza Różewiczowskiego; c) poezji „ściśniętego gardła”, d) poezji niezaangażowanej? Uzasadnij wybór¹²; lub porażają i przerażają brawurowym projektem dramy związanej z odtworzeniem etapów takich, jak: aresztowanie, selekcja, transport, powtórna selekcja, obóz pracy, śmierć¹³.

Nie dziwi fakt, że propozycja strukturalistycznego oglądu wierszy wraz z kartą pracy została w ten sposób spuentowana przez nauczycielkę: „Nie miał wpływu na recepcję fakt, iż tematyka wierszy wiązała się z Auschwitz [...]. Wszelkie emocje wyrażane zostały typowo. Brakowało reakcji spontanicznych (najwyżej jednostkowe), świadczących o głębszym zainteresowaniu i tematyką, i formą jej opisu. [...] Uczniowie działali mechanicznie. Jeżeli utwór o obozie – to smutny”¹⁴. Uczniowie uczestniczący w drugim projekcie lekcji podkreślali, że spodobała im się lekcja, ponieważ „ciekawa forma zajęć, brak nudy, duże zaangażowanie emocjonalne, bliski

¹⁰ M. Janion, *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009, s. 283.

¹¹ Por. R. Szuchta, P. Trojański, *Holokaust – zrozumieć dlaczego*, Warszawa 2003.

¹² E. Myśliwiec, *Recepcja utworów o holokauście*, „Polonistyka” 2000, nr 7, s. 414–415.

¹³ B. Łoś, D. Sinulingga, S.J. Żurek, *W drodze do gazu... czy i jak mówić dziś o Holokauście na lekcjach języka polskiego*, „Język Polski w Szkole Średniej” 2000, R. XV, nr 1.

¹⁴ E. Myśliwiec, *Recepcja utworów...*, s. 418.

kontakt z prowadzącymi oraz to, że poczuli po raz pierwszy, czym naprawdę był Holocaust...”¹⁵.

Powyższe projekty lekcji, z których pierwszy nie jest wcale, jak sędzę, rzadką praktyką w szkole, nie zakładają, że literatura Holocaustu może być niemożliwa. Lekcje te zdają się pomijać refleksję na istotnym problemem, że – po pierwsze – Zagłada nie podlega literaturze jako coś obcego względem niej i nie dającego się w sztukę przetworzyć, a po drugie – że Zagłada nie powinna podlegać literackiej estetyzacji.

Choć przecież podlega. I to także ze względów moralnych, aby „zobaczyć więcej i głębiej” – „Tragedie pozbawione formy są czymś bezwstydnym. Forma oddala na odległość, która pozwala opowiadać”¹⁶. Znany jest *casus* Celana, którego poezja wskazuje na ogólny paradoks pisarstwa figuratywnego o nazistowskim ludobójstwie: im bardziej konkretny i bezpośredni jest sposób zajmowania się tą problematyką, tym bardziej ogranicza to literacki lub poetycki charakter pisarstwa. I odwrotnie: im bardziej konsekwentnie figuratywny i fabularyzowany jest dyskurs, tym większy powstaje dysonans pomiędzy nim i twierdzeniami odwołującymi się do konkretnych wydarzeń historycznych. I choć według niemieckiego pisarza Rolfa Hochhutha chyba najbardziej rozpoznawalny wiersz Celana *Fuga śmierci*, „w którym zagazowanie Żydów jest w całości wyrażone poprzez metafory”, cechuje „wirtuozeria”, to jednak,

pomimo niezwyklej sugestywności brzmienia i znaczenia, metafory przesłaniają nie-ludzki cynizm tego, co faktycznie się wydarzyło – prawdę tak potworną i groteskową, że nawet dziś sprawia ona wrażenie nierzeczywistej, współgrając z naszą naturalną skłonnością do traktowania jej jak legendy, jak nieprawdopodobnej, apokaliptycznej baśni¹⁷.

Niemniej jednak Celan poprzez niemożliwy obraz – oksymoron „czarne mleko” – nie tylko rejestruje katastrofę historyczną, ale przede wszystkim proponuje nową retorykę, naginającą język poetycki do granic jego możliwości:

Czarne mleko świtania pijemy je zmierzchem
 pijemy południem i rankiem pijemy je nocą
 pijemy i pijemy
 sypiemy w przestworzach hen grób tam nie leży się ciasno
 Mieszka w domu ów mąż ten igra z węzami i pisze
 i pisze gdy się ściemnia do Niemiec tve włosy złociste Margarete
 to pisze i staje przed dom a gwiazdy się iskrzą on gwizdże na psy swe gończe
 i gwizdże na Żydów też swych i każe grób sypać pod ziemią
 rozkaz nam daje no grajcież do tańca

Czarne mleko świtania pijemy cię nocą
 pijemy cię rankiem południem pijemy cię zmierzchem

¹⁵ B. Łoś, D. Sinulingga, S.J. Żurek, *W drodze do gazu...*, s. 48.

¹⁶ H. Krall, *Dramaturgia uczuć*, „Gazeta Wyborcza” 13 IV 1997.

¹⁷ S. DeKoven Ezrahi, *Holocaust a zmieniające się granice sztuki i historii*, przeł. M. Michalski, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 17.

pijemy i pijemy
 Mieszka w domu ów mąż ten igra z węzami i pisze
 i pisze gdy się ściemnia do Niemiec twe włosy złociste Margarete
 Twe włosy spopielone Sulamit sypimy w przestworzach hen grób tam nie leży się
 ciasno

On krzyczy ryć głębiej w głąb ziemi wy jedni wy drudzy śpiewać i grać
 i sięga do pochwy po stal wygraża ma oczy niebieskie
 ryć głębiej łopata wy jedni wy drudzy do tańca wciąż grać

Czarne mleko świtania pijemy cię nocą
 pijemy południem i rankiem pijemy cię zmierzchem
 pijemy i pijemy
 mieszka w domu ów mąż twe włosy złociste Margarete
 twe włosy spopielone Sulamit on igra z węzami

On krzyczy grać słodziej tę śmierć śmierć mistrzem co rodem jest z Niemiec
 on krzyczy ciemniej pociągnąć po skrzypcach potem w przestwór wstąpicie jako dym
 potem grób posiądziecie pośród chmur tam nie leży się ciasno
 Czarne mleko świtania pijemy cię nocą
 pijemy południem śmierć mistrzem co rodem jest z Niemiec
 pijemy cię zmierzchem i rankiem pijemy i pijemy
 śmierć mistrzem co rodem jest z Niemiec jego oczy niebieskie

i trafia cię kulą z ołowiu i trafia dokładnie
 mieszka w domu ów mąż twe włosy złociste Margarete
 psy szczuje na nas swe gończe w przestworzach daruje nam grób
 on igra z węzami i marzy śmierć mistrzem co rodem jest z Niemiec
 twe włosy złociste Margarete
 twe włosy spopielone Sulamit¹⁸

W 1947 roku, w najwcześniejszym wydaniu rumuńskim, wierszowi towarzyszyły następujące uwagi wstępne: „wiersz jest oparty na faktach”. Paradoksalnie to właśnie ten surowy wiersz doczekał się całych tomów poświęconych analizie struktury muzycznej i metaforyki. Zresztą pod koniec lat pięćdziesiątych poeta napisał kontynuację tego tekstu, w której noc i popioły *Fugi śmierci* zostały pozbawione kandydencji i metaforyki:

Popioły.
 Popioły, Popioły
 Noc.
 Noc-i-Noc.¹⁹

Znamienny jest fakt, że sposobowi pisania Celana przeciwstawił się Primo Levi, autor powieści *Czy to jest człowiek*, potępiając mroczność jego stylu: „Kto nie umie

¹⁸ J. Gośliński, *Słowo o „rozpaczy zorganizowanej”*, „Dekada Literacka” 1995, nr 1.

¹⁹ S. DeKoven Ezrahi, *Holocaust a zmieniające się granice...* W przekładzie W. Wirpszy tekst ten brzmi: „Popiół. / Popiół, popiół. /Noc. /Noc – a – noc. – Ku / oku idź, ku zwilgłemu”. Korzystałam z: M. Janion, *Bohater, spisek, śmierć...*, s. 285.

się porozumiewać albo źle się porozumiewa, posługując się kodem, który należy tylko do niego lub do mniejszości, ten jest nieszczęśliwy i rozsiewa nieszczęście wokół siebie”²⁰.

Wydaje się, że trudno uniknąć porównań między przypadkiem Celana a przypadkiem Tadeusza Borowskiego. Nie chciałabym wikłać się w biograficzne analogie, choć i tutaj bez wysiłku można wskazać wspólny mianownik, ale pragnęłabym zwrócić uwagę na propozycję kodu tak zwanej sytuacji abisalnej.

Ze stworzonego kodu przeciwstawiającego się już wytworzonym paradygmatom mówienia o Holokauście autor *Opowiadań obozowych* tak się tłumaczył:

Napisałem dla rozmaitych celów: raz, że można wydać, dwa – żeby pokazać (choć w nielicznych fragmentach) życie codzienne obozu i zedrzeć tzw. męczeństwo z człowieka i wreszcie że zło nie było udziałem jednej tylko strony. Książka jest bardzo surowa i pełna zgrzytów [...], wbrew modzie nie ma w niej prawie zupełnie esesmanów ani dużo drutów w nocy²¹.

Borowski ironicznie odnosi się do już skodyfikowanej, jak się okazuje, morfologii Holokaustu. Jej obowiązującymi elementami są esesmani, noc i dużo drutów. I paradoksalnie jego książka, która rezygnuje z oswojenia obozu poprzez operację na tych elementach, wywołuje wrażenie surowej i pełnej zgrzytów, bo zmusza czytelnika do aktu zdrady estetycznych lub antyestetycznych przyzwyczajęń na rzecz ponownego rozpadu świata i języka sprzeciwiającego się kulturowym kliszom i konwencjom. Ta zrozumiała negacja, którą uprawiał Borowski, jest oczywista w kontekście współczesnego mu pisania o Holokauście. Niezgoda na „cuda po drugiej stronie lustra”, czyli obozowych drutów w wykonaniu Seweryny Szmaglewskiej, sprowadzającej obóz do klasycznej wizji walki Dobra ze Złem, nakazała Borowskiemu widzieć w łagrach przerażający, ale jedynie prawdziwy model nowego europejskiego ładu. Dzisiaj nie czujemy już chyba tego rewolucyjnego myślenia Borowskiego. Nie czują go nasi uczniowie. Przecież kanon lektur obejmuje wyłącznie, cokolwiek znaczy ten termin, „awangardowe teksty” dotyczące Holokaustu: minimalizm Nałkowskiej, dokumentaryzm i demitologizację Krall, czy wspomniane *Opowiadania obozowe*.

Czy takie zestawienie tekstów nie powoduje znów pewnego rodzaju „otępienia” i często metodycznej i interpretacyjnej łatwizny, bo przecież może być i tak, że „jesteśmy nauczeni, jak opłakiwać, tak jak jesteśmy nauczeni, jak malować. Nie ma w tym nic realnego ani naturalnego. Język naszego lamentu nie jest nasz, jest nam dany”²². Jak ustrzec się na lekcji przed łatwością znajdowania języka, chwytów metodycznych i rozmaitych scenariuszy lekcji? Jak postawić opór potocznemu, ale tym samym skodyfikowanemu czytaniu, prowadzącemu do literackiej i humanistycznej banalizacji?

²⁰ M. Janion, *Bohater, spisek, śmierć...*, s. 285.

²¹ List do Zofii Świdwińskiej, Monachium, 5 II 1946, o pierwszym wydaniu książki *Byliśmy w Oświęcimiu* w: F. Małek, *W 10-lecie śmierci Tadeusza Borowskiego*, „Twórczość” 1961, nr 8. Cyt.: A. Ziębińska-Witek, *Holocaust. Problemy przedstawiania*, Lublin 2005, s. 92.

²² E. van Alphen, *Zabawa w Holokaust*, przeł. K. Bojarska, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 223.

W finalnej rozmowie z dziennikarzem *Losu utraconego* powracający z obozu zagłady były więzień ma powiedzieć światu o tak zwanym piekle obozów:

Na co ja zauważyłem, że o tym już w ogóle nic nie mógłbym powiedzieć, ponieważ nie znam piekła i nawet nie potrafiłbym go sobie wyobrazić. Ale on oznajmił, że tylko taka przenośnia: – Czyż nie jako piekło – spytał – wyobrażamy sobie obóz koncentracyjny? – a ja mu na to, zakreślając przy tym obcasem kilka kółek w kurzu, że piekło każdy może sobie wyobrazić na swój sposób i jeśli o mnie chodzi, to potrafię sobie wyobrazić tylko obóz koncentracyjny, bo obóz trochę znam, piekła natomiast nie²³.

Czy w katalogu szkolnej „Biblioteki Shoah” nie umieściliśmy haseł, które mają porządkować świat obozów? Depersonalizację, behawioryzm, człowieka zlagrowanego, motyw apokalipsy i trochę, cynicznie za Borowskim, trochę drutu kolczastego? Praktyka to zrozumiała, bo pozwalająca przemówić pseudoliteraturoznawczym językiem, pozwalająca w ogóle mówić.

Ale oto w „Bibliotece Shoah” znalazły się nowe teksty – w gimnazjum opowiadanie Idy Fink; w liceum – Irit Amiel. W opowiadaniach Idy Fink praktycznie Holocaust sprowadzony zostaje do przestrzeni bardzo prywatnej, bez spektakularnych rekwizytów charakterystycznych dla literatury obozowej, a co najważniejsze – prawie bez oprawców, których nieobecność Fink uzasadnia mniej więcej w ten sposób, że dla oprawców nie warto poświęcać ani linijki.

U Fink praktycznie nie ma obozu, mimo że Holocaust jest instynktownie odczuwalny. Brakuje kolorytu lokalnego, który zwykle oswaja opowieść o Zagładzie, bo jest czytelnikowi znany, ale jednocześnie sprawia, że wydaje nam się szalenie odległą historią. Niemodny krój sukienki, stary model auta, czarno-białe fotografie – wszystko to, co sytuuje opowieść w zupełnie innej, obcej współczesnemu czytelnikowi przestrzeni, nie dotyczy prozy Idy Fink. Być może właśnie te cechy prozy wpłynęły na decyzję o umieszczeniu w arkuszu maturalnym na poziomie rozszerzonym jednego z opowiadań autorki *Podróży* pod tytułem *Zabawa w klucz*. Jest to historia rodziny, która wraz z ojcem Żydem jest zmuszona do odgrywania spektaklu, w którym osobiwa rola przypada małemu dziecku. Jest ono każdego wieczoru nękanie „zabawą” polegająca, na długim szukaniu klucza, na wypadek gdyby ktoś zapukał do drzwi. Ojciec musi przecież mieć czas, aby bezpiecznie schronić się w kryjówe.

Przeniesienie Holocaustu z obozu w przestrzeń mieszkania, przedstawienie codziennej walki o życie pod pozorami zabawy, w której główną rolę gra dziecko, jest zaskakujące. Dlatego siła tego tekstu polega chyba na tym, że nie wymaga od czytelnika uruchamiania całej maszyny interpretacyjnej naszpikowanej wspomnianą wcześniej terminologią, choć nie pozwala o niej zapomnieć. Taki tekst może być zaskoczeniem dla ucznia, ponieważ wytrąca go ze szkolnych przyzwyczajzeń czytania tekstów o Holocaustie. Po kanonie spod znaku Nałkowskiej, Borowskiego i Krall uczeń musi porzucić to, do czego się przyzwyczaił (termin ten wydaje się niebezpieczny, ale chyba najlepiej opisuje praktykę szkolnego mówienia o Holocaustie) i niejako pozbawiony czytelniczych klisz, przyjąć tekst.

²³ I. Kertesz, *Los utracony*, przeł. K. Pisarska, Warszawa 2004, s. 253.

Lekcja polskiego nie powinna respektować granic Holokaustu sprowadzonych do obozu otoczonego drutem kolczastym. Ten spoza obozu jest zaskakujący i, zaręczam, trudniej przyjmowany na lekcji. Teksty *Ballada o Sruklu* Irit Amiel, *Pożydowskie* Jerzego Ficowskiego i *Non omnis moriar* Zuzanny Ginczanki²⁴ dotyczą trudnego problemu – koncepcji współwiny i współodpowiedzialności. Dodatkowo, jak *Non omnis moriar* Z. Ginczanki, poprzez aluzje do kultury europejskiej, a także polskiej, z hasłem „siły fatalnej”, która przeanieli ludzi, domagają się rewizji myślenia o roli, jaką dziś odgrywa pamięć o Zagładzie.

Irit Amiel w wierszu *Ballada o Sruklu* pisze o samotności i przerażeniu dziecka czekającego na rampie. Wokół małego Srukla koncentruje się cały świat, nie we współczuciu, ale w bierności i przede wszystkim chęci zysku. Ale najważniejszy jest chyba ten fragment:

[...]
 A Polakowi pozostały tylko meble bety serwisy
 I zdjęcia, zdjęcia rozsypane tysiącami po akcji
 Po ulicach placach poegzekucyjnych polanach
 Które dziś poźółkłe znów zbiera się i publikuje
 W pięknych drogich albumach²⁵
 [...]

Chodzi o to, aby szkolne mówienie o Holokauście nie przybrało formy „pięknego drogiego albumu” wraz z wzorowymi wskazówkami metodycznymi. Być może uczenie o Holokauście na lekcjach polskiego to nie tylko akt przekazywania, ale przede wszystkim udostępniania, i to nie spójnej wizji i gotowych odpowiedzi, ale kryzysu i milczenia. Wydaje mi się, że polonistyczny kod jest bezradny, uczy przecież opanowania i rozumienia tekstów kultury, uczy stosowności i formy. A Holokaust jest historią traumy, historią braku kontroli, braku opanowania. Jak zatem, zapytam po belfersku, ocenić to, co uczeń wie i jak czyta podobne teksty? Namawiam, aby zwolnić się z konieczności takiego oceniania. I choć mówić o Holokauście, to akurat w tym wypadku raczej nie zachęcać do czytania. Bo tutaj nie o liczbę tekstów idzie ani o trafność interpretacji, ale chyba to, aby było tak, jak w wierszu Wojciecha Bonowicza:

„Ilu ludzi zginęło w Oświęcimiu?”,
 spytała pani.
 Skuliłem się i modliłem w duchu
 Żeby było ich
 Jak najmniej²⁶.

²⁴ Teksty proponuje w swoim artykule W. Wantuch, *Pożydowskie, czyli czyje?*, „Polonistyka” 2005, nr 6, s. 35–40.

²⁵ Tamże, s. 39.

²⁶ W. Bonowicz, *Lekcja pierwsza*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 45, s. 29.

Bibliografia

- Alphen E., *Zabawa w Holokaust*, przeł. K. Bojarska, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2.
- Bonowicz W., *Lekcja pierwsza*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 45.
- Czapliński P., *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5.
- DeKoven Ezrahi S., *Holocaust a zmieniające się granice sztuki i historii*, przeł. M. Michalski, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2.
- Gośliński J., *Słowo o „rozpaczy zorganizowanej”*, „Dekada Literacka” 1995, nr 1.
- Kertesz I., *Los utracony*, przeł. K. Pisarska, Warszawa 2004.
- Krall H., *Dramaturgia uczuć*, „Gazeta Wyborcza” 13 IV 1997.
- Janion M., *Bohater, spisak, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009.
- Jankowska A., *I love koszer*, „Przekrój” 2011, nr 43.
- Łoś B., Sinulingga D., Żurek S.J., *W drodze do gazu... czy i jak mówić dziś o Holokauście na lekcjach języka polskiego*, „Język Polski w Szkole Średniej” 2000, R. XV, nr 1.
- Milchman A., Rosenberg A., *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*, przeł. L. Krowicki, J. Szacki, Warszawa 2003.
- Myśliwiec R., *Recepcja utworów o holokauście*, „Polonistyka” 2000, nr 7.
- Wantuch W., *Pożydowskie, czyli czyje?*, „Polonistyka” 2005, nr 6.
- Polacy i Żydzi. Poradnik nauczyciela*, red. A. Żbikowski, Warszawa 2008.
- Rosenfeld A., *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, przeł. B. Krawcowicz, Warszawa 2003.
- Szuchta R., Trojański P., *Holokaust – zrozumieć dlaczego*, Warszawa 2003.
- Ziębińska-Witek A., *Holocaust. Problemy przedstawiania*, Lublin 2005, s. 92.

How to talk and read about the Holocaust?

Methodological doubts of a Polish literature and culture teacher

Abstract

The author of the article considers the opportunities of talking about the Holocaust during Polish literature and culture lessons. She expresses her concern that discussing the Holocaust at school often boils down to selecting some aesthetics intensified by not thoroughly well-thought-of methodological instructions. The author proposes the teaching about the Holocaust during Polish literature lessons to be not only an act of passing the knowledge but most of all sharing it – not in the form of coherent vision and ready answers but a crisis and silence. It seems that Polish literature and culture code is helpless, as it teaches mastering and comprehending culture texts, appropriateness and form, whereas the Holocaust is a history of trauma, history of the lack of control, the lack of command.

Key words: Holocaust, didactic, the Holocaust literature