

Zagłada Żydów. Studia i Materiały
Holocaust Studies and Materials

VOL. 10 (2014)

ISSN: 1895-247X
eISSN: 2657-3571
DOI: 10.32927
WWW: www.zagladazydow.pl

Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN
Polish Center for Holocaust Research

Sylwia Karolak, Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał

Wiesława Młynarczyk

redakcja@holocaustresearch.pl

DOI: https://doi.org/10.32927/ZZSiM.575
Strony/Pages: 1044-1051

CC BY

OPEN ACCESS

Sylwia Karolak, *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*, Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2014, 528 s.

Nakładem poznańskiego Wydawnictwa Nauka i Innowacje ukazała się w 2014 r. publikacja Sylwii Karolak *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*[1]. Autorka jest adiunktem w Zakładzie Antropologii Literatury na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Książkę tę powinien przeczytać zarówno badacz problematyki Zagłady, szczególnie jej obecności w literaturze, jak również nauczyciel – przede wszystkim praktykujący nauczyciel polonista i edukator wiedzy o Holokauście. Autorka prezentuje w niej bowiem teksty literackie, które były obecne na listach lektur szkolnych z języka polskiego na wszystkich poziomach nauczania w latach 1947–1991. Stawia jednocześnie kluczowe pytanie: Jaki i czy w ogóle jakikolwiek obraz zagłady Żydów miał szansę dotrzeć do uczniów w latach 1947–1991?

Jak sama stwierdza, „celem niniejszej książki jest rekonstrukcja takiego doświadczenia Zagłady, jakie zostało przekazane uczniom szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących w lekturach do języka polskiego, obowiązujących w latach 1947–1991" (s. 324). Podejmuje ten temat w kontekście tekstów o Zagładzie funkcjonujących w polskiej rzeczywistości powojennej, a także w kontekście ówczesnej polityki oświatowej. Główny zamysł autorka realizuje w następujący sposób: pokazuje, w jakich latach utwór lub jego fragment był obecny na listach lektur, w przypadku fragmentów wskazuje, w jakim podręczniku się znajdował, następnie przytacza recenzje ówczesnych krytyków oraz próbuje odtworzyć ówczesne wskazówki interpretacyjne. Robi to na podstawie pytań umieszczanych w podręczniku pod tekstami, przytacza też artykuły z czasopism metodycznych. Dla niejednego nauczyciela uczącego w tamtej rzeczywistości jest to podróż „sentymentalna". W młodym nauczycielu, który wtedy był uczniem, interpretacje te mogą wywołać zdziwienie i pytanie: Jak to było możliwe? Jak można było na przykład w taki sposób – pomijając zupełnie temat Zagłady – interpretować opowiadania Borowskiego?

Kompozycyjnie praca składa się z trzech części: I. „Literatura wojny i okupacji w podręcznikach i programach szkolnych w Polsce w latach 1947–1991", II. „Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej" (w podziale chronologicznym na podrozdziały: „Lata 1947–1949", „Rok 1950", „Lata 1951–1971", „Rok 1972", „Lata 1973–1990"), III. „Kanon, który nie powstał". Koniec każdego podrozdzia-

[1] Jest to opracowana na potrzeby publikacji wersja jej doktoratu napisanego pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Sienkiewicz.

łu w części II stanowi bardzo precyzyjne podsumowanie. Należy zaznaczyć, że podział na podrozdziały osadzone w konkretnych przedziałach czasowych jest umotywowany pojawieniem się w spisach lektur utworów ważnych dla tematu. Ogromną wartością jest – szczególnie dla edukatora o Holokauście – część III, gdzie autorka podaje „lektury szkolne w układzie alfabetycznym oraz zestawienie lektur z podziałem na typy szkół". Całości dopełnia aneks zawierający wybór tekstów poetyckich oraz „fragmentów tych większych utworów z list lektur szkolnych, z których uczeń mógł dowiedzieć się o Zagładzie Żydów" (s. 42). W aneksie są także te fragmenty tekstów, w których poruszana jest tematyka Zagłady, natomiast w podręcznikach się o tym nie wspomina

Przywołując badaczy powojennej polityki oświatowej, Sylwia Karolak konstatuje, że skoro to władza określała treści nauczania, ona także proponowała teksty literackie, które następnie trafiały na listy lektur szkolnych. Autorka udowadnia, a raczej przypomina, że teksty o Zagładzie wpisane były ówcześnie w kontekst literatury wojny i okupacji. Literatura ta zajmowała ważne miejsce w szkolnym nauczaniu, ale temat Zagłady pojawiał się szczątkowo i marginalnie. Podkreśla, że była to niekiedy pojedyncza wzmianka w tekście, jakieś krótkie nawiązanie, często zaś świadome pomijanie, nawet opuszczanie – dlatego między innymi w wypisach i podręcznikach szkolnych znalazły się fragmenty tekstów pomijające Zagładę.

Autorka pokazuje więc, jak temat Holokaustu był obecny w szkole i jak go w różnych okresach interpretowano. Wymienia rozmaite opracowania metodyczne, niektóre z nich nawet cytuje, żeby zobrazować, jak następowało przesunięcie akcentów interpretacyjnych. Cytując fragmenty krytycznych recenzji, przedmów, wstępów i opinii, pokazuje manipulację tekstami – nawet jeśli część odnosiła się do Zagłady, konsekwentnie pomijano informacje na ten temat. Interpretacja badaczy i tym samym szkolna usiłowała ten obraz przemilczeć lub zaciemnić. Karolak szuka też w kolejnych obowiązujących programach nauczania języka polskiego – co jest bardzo ważne – fragmentów, w których Zagłada mogła zaistnieć, i od razu je przytacza. Przypomina także, bardziej osobom niebędącym nauczycielami, że teksty literackie na lekcjach języka polskiego służyły realizacji odpowiednio zideologizowanych programów nauczania, także te o Zagładzie[2].

Sylwia Karolak dokonuje niezwykle cennej rzeczy, bardzo przydatnej nauczycielom współcześnie uczącym o Zagładzie: wyłuskuje z tekstów wszystkie możliwe aspekty Zagłady, analizuje genezę utworów. Wyszukuje drobiazgowo wszystkie motywy i wątki, epizody na temat Szoa, mimo że główny temat tekstu jest zupełnie inny. Podkreśla, że robi to celowo, by udowodnić, iż w wielu przypadkach treści o Zagładzie miały szansę pojawić się w szkolnych lekturach tylko w taki sposób. Przytacza dawne, a przede wszystkim współczesne interpretacje,

[2] We współczesnej edukacji podstawowe treści nauczania określa podstawa programowa kształcenia ogólnego; zob. Wiesława Młynarczyk, *Teksty literackie w nauczaniu o Zagładzie* [w:] *Ćwiczenia ze źródłami do nauczania o Zagładzie Żydów*, oprac. Bogusław Jędruszczak, Wiesława Młynarczyk, Robert Szuchta, Warszawa: Stowrzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, 2010, s. 79–81.

a nawet polemiki. To ogromna wartość dla uczącego nauczyciela, ponieważ wiele tekstów można dzisiaj wykorzystywać, ale interpretować je inaczej. Przydatne są też rozbudowane przypisy oraz cytowane fragmenty recenzji i opracowań.

Autorka wykazuje, przytaczając ówczesne szkolne wskazówki interpretacyjne, że na lekcjach języka polskiego w PRL-owskiej szkole nie analizowano obrazu Zagłady. A nawet jeśli była ona obecna, nie podkreślano jej wyjątkowości. Wynika to z faktu, że pamięć o Zagładzie „została otoczona murem", a krytycy i autorzy opracowań metodycznych również ten mur budowali. Karolak podkreśla za wieloma badaczami, że przekaz Zagłady obecny w dydaktyce szkolnej – szerzej w literaturze powojennej – to w zdecydowanej większości przekaz nie-Żyda, a więc przekaz cudzego doświadczenia i w zdecydowanej większości „spoza", np. spoza getta. Właśnie takie spojrzenie przez pięćdziesiąt lat kształtowało świadomość uczniów na temat Zagłady. Niekiedy w szkolnej edukacji obecne były teksty, w których obrazy Holokaustu zostały przysłonięte rozbudowaną, uniwersalistyczną metaforą i których interpretacja szkolna zmierzała w kierunku zupełnie innym.

Autorka przytacza w aneksie, a wcześniej analizuje zarówno teksty znane, ale inaczej w powojennej Polsce interpretowane, jak i zupełnie nieznane. Analizuje całość tekstu, nawet jeśli w „czytankach", wypisach czy podręcznikach znalazły się fragmenty pomijające Zagładę, co, jak podkreśla, było zjawiskiem bardzo częstym. Poddając interpretacji cały tekst, próbuje pokazać nie tylko wszystkie aspekty Zagłady, lecz także odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego w podręcznikach czy wypisach znalazły się takie fragmenty? Na przykład w zupełnie dziś nieznanym w szkolnej dydaktyce tekście *Ślady* Ludwika Heringa[3] passusy te „pominięte zostały ze względu na ich oceniającą wymowę, krytyczną wobec polskiego – «aryjskiego» społeczeństwa" (s. 129). Ale – ku zdziwieniu chyba nawet samej autorki – inny fragment *Śladów* zamieszczony w podręczniku „to przejmująca historia szmuglera z warszawskiego getta […]. Obraz, jaki wyłania się z opowieści, jest bodaj jednym z najbardziej wyrazistych literackich obrazów gehenny warszawskiego getta i niedoli jego małych mieszkańców. Obraz – oskarżenie, ściskający za gardło, przepełniający bólem" (s. 129–130). Zgadzam się z badaczką, że: „[o]powiadanie Ludwika Heringa [*Ślady*], jego fragment obecny w nauczaniu szkolnym mógł stać się zaczątkiem kanonu literatury Zagłady – jest pierwszym tekstem, jaki pojawia się na liście lektur szkolnych, w którym głos oddany zostaje ofierze, żydowskiemu dziecku czy też dzieciom" (s. 131). Autorka stwierdza, że *Ślady* były obecne na liście lektur szkolnych tylko przez dwa kolejne lata 1948–1949 i dlatego stały się utworem zapomnianym.

Sylwia Karolak prezentuje w książce teksty o Auschwitz, które pojawiły się w szkole w różnych latach, np. *Dymy nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej[4], i ich ówczesne szkolne interpretacje, by stwierdzić, że dominują w nich uogól-

[3] Pierwsze wydanie: „Kuźnica" 1946, nr 12, s. 8.

[4] Pierwsze wydanie: Warszawa: Czytelnik, 1945.

nienia i zaciemnianie obrazu Auschwitz. To z reguły obraz więźniów obozu koncentracyjnego, a nie obraz ofiar Birkenau – obozu natychmiastowej zagłady. Bardzo często, tak jak w przypadku *Dymów nad Birkenau*, następuje wyeksponowanie wątku martyrologicznego i podkreślenie heroizmu ofiar – ofiar nienazwanych Żydami. Wielokrotnie podkreśla, że termin „zagłada" nie odnosi się do zagłady Żydów, lecz oznacza raczej unicestwienie.

Inne ustalenia badaczki mogą wydawać się zaskakujące: dotyczą bardzo wczesnej obecności niektórych tekstów w szkole, np. *Wielkiego Tygodnia* Jerzego Andrzejewskiego już w 1948 r. (!). To w „zasadzie chronologicznie pierwszy w kanonie lektur szkolnych tekst, którego główna bohaterka jest pochodzenia żydowskiego. Także tematyka oscyluje wokół spraw żydowskich […]" (s. 115). Jednocześnie autorka wyjaśnia, dlaczego ten tekst, pokazujący wyjątkowość okupacyjnych losów żydowskich, a nawet przejawy antysemityzmu, nie mógł zapoczątkować szkolnego kanonu tekstów o Zagładzie: ideologiczny wybór fragmentów tekstu i przesunięcie akcentów – „nie o los Ireny i Żydów chodziło, ale o wyeksponowanie postawy Julka – dzielnego komunisty, pozbawionego etnicznych uprzedzeń, myślącego o walce dla przyszłości" (s. 115).

Drugi ważny temat Zagłady to getto warszawskie. Autorka zauważa, że przez pięćdziesiąt lat na temat getta mówiło się w edukacji szkolnej głosem spoza getta i głosem świadka nie-Żyda. Na tym tle wyjątkowa wydaje się *Krata* Poli Gojawiczyńskiej[5] – jedyny do 1984 r. głos świadka Polki z wnętrza getta, bo z Pawiaka. Jednocześnie Karolak zaznacza, że obraz getta, który się pojawia w tym utworze, nie jest „punktem centralnym opowieści, to jednocześnie obraz przysłonięty rozbudowaną metaforą" (s. 120). Badaczka podkreśla, że pamięć powstania w getcie była jedyną dopuszczalną formą pamięci o zagładzie Żydów.

W swojej książce autorka analizuje też teksty o Zagładzie Władysława Broniewskiego – *Żydom polskim* oraz *Ballady i romanse*[6]. Robi to, jak sama określa, w kontekście jego „szkolnej kariery", i wysuwa hipotezę, że o obecności tych utworów w szkole już w latach 1947–1949 zadecydowała najprawdopodobniej popularność poety po wojnie. Autorka zwraca uwagę, jak ważne są wiersze Broniewskiego, pokazujące stosunek społeczności polskiej do Zagłady. Konstatuje jednocześnie, że utwory poety, podobnie jak inne, czytane były z pominięciem tematyki Szoa, a przy omawianiu zagadnienia walki z okupantem „nie eksponowano tego, co związane z okupacyjnym losem Żydów, pomijano także niewygodną kwestię oskarżeń Polaków pod adresem Żydów" (s. 144).

Niezwykle cenne są w książce rozważania na temat znanych niemal wszystkim byłym uczniom szkoły średniej utworów: *Medalionów* Zofii Nałkowskiej

[5] Pierwsze wydanie: Warszawa: Czytelnik, 1945.

[6] *Ballady i romanse* były obecne też w szkole średniej w latach 1959–1988. Pierwsze wydanie utworu *Żydom polskim* [w:] *Bagnet na broń. Poezje 1939–1943*, „W drodze", Jerozolima 1943; pierwsze wydanie *Ballad i romansów* [w:] *Drzewo rozpaczające. Poezje*, „W drodze", Jerozolima 1945; w Polsce po raz pierwszy oba tomy poezji z wymienionymi tytułami ukazały się w 1946 r. nakładem Spółdzielni Wydawniczej Książka.

i opowiadań oświęcimskich Tadeusza Borowskiego. Tak jak w wypadku innych tekstów oprócz genezy autorka przytacza ważne recenzje i interpretacje tych tekstów dokonywane przez krytyków. Widać w nich jak na dłoni kontekst zmieniającej się polityki historycznej. Następnie prezentuje ówczesne wskazówki interpretacyjne. Mamy też doskonałą analizę tych tekstów pod kątem ujęcia problematyki Holokaustu.

W odniesieniu do *Medalionów* sugeruje, że obecność tego utworu w 1950 r. była możliwa dzięki stylowi Nałkowskiej – pełnego przemilczeń, niedomówień, niedookreśleń. Zauważa, że *Medaliony* rzadko były interpretowane w szkole pod kątem Holokaustu, mimo że bardzo wiele o nim mówią. Tekst Nałkowskiej interpretowany był pod kątem etycznym i funkcjonował w szkole, ponieważ Nałkowska jako członkini Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce była autorytetem moralnym. Ta uniwersalistyczna szkolna interpretacja *Medalionów*, związana także z mottem „ludzie ludziom zgotowali ten los", sprawiła, że opowiadania te nie stały się kanonicznymi tekstami o Zagładzie. Autorka podkreśla, że Żydzi są w opowiadaniach ofiarami, ale nie są nazwani[7], a Zagłada jest jedynie słabo wyeksponowanym elementem tła. Udowadnia, dokonując perfekcyjnej wręcz analizy, że to Żydzi są zbiorowym bohaterem tych opowiadań, natomiast konsekwencją szkolnej interpretacji jest to, że do dziś *Medaliony* nie funkcjonują jako utwory o Holokauście.

Badaczka wspomina o negacji motta *Medalionów* dokonanej przez Henryka Grynberga, który sugerował, by brzmiało ono: „ludzie Żydom zgotowali ten los"[8]. Motto Nałkowskiej, a dalej operowanie eufemizmami sprawiają, że została zatarta w tym zbiorze wyjątkowość Zagłady. Wielokrotnie podkreślana w opracowaniach specyfika stylu Nałkowskiej – świadectwa ocalałych pozbawione autorskiego komentarza, „okruchy zdarzeń" i „strzępów relacji" przyczynowo-skutkowych z „tragiczną całością" – umożliwiła uczynienie Zagłady nie tylko „możliwą do zniesienia", ale i „obojętną" (s. 185).

Rozważania autorki na temat opowiadań Tadeusza Borowskiego to, po pierwsze, historia wejścia tych tekstów do szkół, po drugie, tak jak w przypadku innych utworów, pokazanie analiz szkolnych i interpretacji badaczy, a wreszcie wyłuskanie z opowiadań wszystkich możliwych aspektów Zagłady. Niezwykle ważne są zaprezentowane w publikacji konteksty historyczne Auschwitz związane z pamięcią o tym obozie. Karolak zwraca uwagę na funkcjonujące przez wiele lat uniwersalistyczne odczytywanie Auschwitz, które niewątpliwie miało wpływ na obraz obozu w literaturze. Z tego względu przez wiele lat „Oświęcim Borowskiego jest nie tylko ogólnoludzki", ale – jak twierdzi Grynberg – „wręcz abstrakcyjny, zawieszony w kosmosie" (s. 261). Autorka w swojej analizie „sprawdza", jak Borowski pisze o Zagładzie, i zgadza się ze słowami Grynberga,

[7] Nałkowska używa słów: ludzie, więźniowie, dzieci, kobiety, transport, ofiary.

[8] Tytuł rozdziału książki Henryka Grynberga, *Prawda nieartystyczna*, Wołowiec: Czarne: 2002, s. 101 (wyd. 1 Berlin Zachodni: Biblioteka Archipelagu, 1984, s. 65).

że przyjęta przez pisarza perspektywa uniwersalizuje obóz, podobnie zresztą dzieje się u Nałkowskiej. Karolak zwraca szczególną uwagę na kamuflaż interpretacyjny opowiadań Borowskiego, także w odniesieniu do sugestii szkolnych np. Anny Marzec czy Alicji Krawczyk (s. 259) – co miało oczywiście przełożenie na praktykę szkolną[9].

Proponowana tematyka lekcji związanych z opowiadaniami oświęcimskimi Borowskiego oscyluje wokół tematów: „Obraz obozu w ujęciu Borowskiego, Ludzie obozów i ich świat, Życie więźniów w zbrodniczym systemie, Tragizm więźnia – niewolnika, Apokalipsa obozów, Borowski jako pisarz przeciętnej okupacyjnej, Funkcja formy opowiadań" (s. 258).Wniosek autorki jest następujący: sposób szkolnej interpretacji tekstów o Auschwitz, w tym innych, nawet wiersza *Warkoczyk* Tadeusza Różewicza, pozostawał w zgodzie z opisaną przez Marka Kucię praktyką „jak najogólniejszego ujmowania ofiar obozu" (s. 282), która z kolei pozostawała w zgodzie z działalnością ówczesnego Państwowego Muzeum Oświęcim-Brzezinka oraz oczywiście z ówczesną linią partyjno-państwową.

Interesująca z punktu widzenia i badacza i nauczyciela polonisty jest szkolna recepcja *Samsona* Kazimierza Brandysa. Wybór odpowiednich fragmentów tekstu – o zetknięciu się Jakuba z robotnikami w1939 r. i o śmierci Jakuba – wpływa na istotną zmianę wymowy całości. Autorka przytacza opinię Grynberga o tym tekście: „osaczony młody Żyd, który ginie śmiercią Samsona razem z wrogami, raził nas jako tani chwyt, który miał mało wspólnego z dużo gorszą rzeczywistością" (s. 196).

Autorka publikacji informuje też, jak sądzę ku zaskoczeniu wielu nauczycieli polonistów, o pierwszej obecności na listach lektur w szkole średniej w roku szkolnym 1958/1959 i następnym doskonale wszystkim znanego tekstu Czesława Miłosza *Campo di Fiori*, który znika wraz ze „zniknięciem" Miłosza w ogóle z polskiej literatury. Podkreśla jednocześnie, że „w przypadku Miłosza szczególnie wyraźnie dostrzec można oddziaływania władzy Polski Ludowej na ówczesną szkołę. O obecności na listach lektur decydowały nie tyle aspekty natury literackiej, co czysto politycznej" (s. 223). Ciekawa wydaje się zaprezentowana w książce ewolucja opracowań metodycznych na temat *Campo di Fiori*, z wyeksponowaniem tematów lekcji związanych z tym utworem: „O rzeczy ludzkich mijaniu… o samotności ginących…", „«Samotność Ikarów» – próba interpretacji wiersza Cz. Miłosza *Campo di Fiori*", „«Słowo poety» – jako bunt przeciw «samotności Ikarów»".

Autorka wielokrotnie zwraca uwagę na zaskakującą zgodność polityki władz z oficjalnie lansowanym obrazem wojny i okupacji w szkole, w którym teoretycznie powinno być miejsce na obraz Zagłady. Szkolna praktyka interpretacyjna nie tyle odsuwała Zagładę na dalszy plan, ile ją w większości pomijała: żydowskich bohaterów, żydowskość ofiar, martyrologię Żydów. „Jeśli je [tematy

[9] Taka utrwalona powszechnie interpretacja odbija się echem nawet dzisiaj; przysłuchując się wypowiedziom uczniów na maturze ustnej, mam wrażenie, że uczniowie nie wiedzą, iż opowiadania Borowskiego dotyczą także zagłady Żydów.

związane z zagładą Żydów – W.M.] podejmowano, to czyniono to tylko po to, by żydowskie ofiary «natychmiastowej zagłady» wpisać w rejestr «czterech milionów» Polaków – ofiar faszyzmu" (s. 283).

Według autorki, symptomem zmian zachodzących w edukacyjnym sposobie przekazywania Zagłady jest pojawienie się w szkole średniej na początku lat osiemdziesiątych kilku tekstów: wierszy Jerzego Ficowskiego z tomu *Odczytanie popiołów*, *Pamiętnika* Janusza Korczaka, *Czarnego potoku* Leopolda Buczkowskiego oraz *Rozmów z katem* Kazimierza Moczarskiego.

Sylwia Karolak stawia tezę, że dopiero rok szkolny 1990/1991 – cezura końcowa jej badań – jest rokiem „wielkiego otwarcia". Podkreśla, że staje się to za sprawą wejścia do szkół książki Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*[10]. Obraz Holokaustu, który ten tekst przynosi, jest „nie do pogodzenia z wizją lat wojny i okupacji przekazywaną wcześniej przez nauczanie szkolne" (s. 341). Jest to bowiem głos od wewnątrz – głos bohatera wydarzeń. Autorka przytacza dwie niezwykle cenne opinie na temat utworu Hanny Krall: wielokrotnie cytowanego przez nią Michaela Steinlaufa („Wywiad z Edelmanem nie tylko otworzył na nowo polską dyskusję na temat Zagłady, ale zrobił to na zupełnie nowym poziomie, sugerując, że jego znaczenie nie powinno być sprowadzone do «martyrologii i oporu»" [s. 341]) oraz Moniki Adamczyk-Garbowskiej („wywiad dotyczy przede wszystkim ostatnich dni getta i szokuje ze względu na świadomą deheroizację tego wydarzenia przez m.in. zamieszczenie prozaicznych czy nawet wstydliwych szczegółów, ale zarazem składa hołd tym, którzy zginęli w powstaniu, ukazując ich oddanie i poświęcenie" [s. 342]).

Zdążyć przed Panem Bogiem to według autorki tekst, który rewolucjonizuje postrzeganie żydowskiego losu, dlatego jego pojawienie się na lekcjach języka polskiego było tak istotne. Przytaczam w całości wypowiedź badaczki: „Dopiero dzięki *Zdążyć przed Panem Bogiem* widać wyraźnie, jak kłamliwe, nieprawdziwe, niemające nic wspólnego z rzeczywistym tragizmem losu Żydów w getcie, ale i sytuacji powstańców były obowiązujące w Polsce Ludowej oficjalne wykładnie powstania: «walka o wolność i niepodległość kraju», włączanie powstania w ciąg bohaterskich walk polskiego ruchu oporu przeciw okupantowi" (s. 345).

Podsumowując: publikacja odpowiada na pytanie, dlaczego przywołane teksty nie weszły do kanonu szkolnych tekstów o Zagładzie. Autorka wykazuje, że w spisach lektur dla szkół wszystkich poziomów (wtedy podstawowych i średnich) znajdowały się utwory wybitnych pisarzy, które zawierały wątki Zagłady. Podkreśla zarazem, że były one konsekwentnie pomijanie zarówno w analizie krytycznej, jak i szkolnej. W utworach dotyczących wojny i okupacji Zagłada nie stanowiła ważnego tematu[11].

---

[10] Tekst ukazywał się najpierw w odcinkach w miesięczniku „Odra" w 1976 r.; pierwsze wydanie książkowe: Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1977.

[11] Na temat obecności tematu Zagłady we współczesnej szkole na lekcjach języka polskiego zob. m.in. Wiesława Młynarczyk, *Holokaust we współczesnej edukacji polskiej młodzieży* [w:] *Z przeszłości Żydów polskich. Polityka, gospodarka, kultura, społeczeństwo*, red. Jacek

Zarazem jednak badaczka stwierdza, że „za nieuzasadnioną uznaje praktykę interpretacyjną, która pomijałaby podstawowe znaczenie utworu, jego główne sensy i treści na rzecz rozbudowanego dyskursu o Zagładzie" (s. 348).

Tak jak zaznaczyłam na początku, zdecydowanie polecam tę książkę wszystkim zainteresowanym problematyką Zagłady, szczególnie tym, którzy próbują znaleźć odpowiedź na pytanie, jak ta problematyka była obecna w PRL-owskim nauczaniu szkolnym w ramach tak ważnego przedmiotu, jak język polski – czyli co przeciętny uczeń szkoły ogólnokształcącej mógł się na języku polskim o Holokauście dowiedzieć.

Ale dla mnie, nauczyciela praktyka i edukatora, istotna jest nie tylko wiedza o manipulacjach ideologicznych związanych z ówczesną analizą tych tekstów. Równie ważne jest odkrycie – po lekturze tekstu Sylwii Karolak – jak wiele (!) utworów dotyczących w jakiś sposób Szoa było obecnych w programach, podręcznikach języka polskiego, które kompletnie nie funkcjonowały jako teksty na temat Zagłady.

Według mnie bardzo pożyteczny jest też aneks, w którym autorka, co pokreśliłam wcześniej, przytacza analizowane teksty, szczególnie te zupełnie zapomniane. Można spróbować wykorzystywać je współcześnie na lekcjach.

Bibliografia – bardzo cenna – i dla badacza, i dla nauczyciela: zawiera tytuły utworów literackich zamieszczone w spisach lektur w latach 1947–1990, tytuły podręczników, w których te teksty zostały zamieszczone, tytuły programów nauczania oraz opracowań krytycznych i innych na temat Zagłady.

Minusem publikacji jest brak indeksu oraz brak zdjęć, np. okładek chociażby pierwszych wydań omawianych tekstów, szczególnie tych z lat czterdziestych. Poza tym strona tytułowa ze zdjęciem torów kolejowych jest także moim zdaniem niezbyt oryginalna, to jednak zarzut raczej pod adresem wydawcy.

Niezależnie od tych braków książka Sylwii Karolak doskonale wpisuje się w dyskurs poświęcony sposobom edukowania o Zagładzie w czasach PRL i uzupełnia już istniejące publikacje dotyczące obrazu Zagłady na lekcjach historii[12].

Wiesława Młynarczyk

Wijaczek, Grzegorz Miernik, Kraków: IPN, 2005, s. 377–389; zob. też *Świadectwa literackie*, wybór i oprac. Wiesława Młynarczyk [w:] *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie na okupowanych ziemiach polskich*, red. Alina Skibińska, Robert. Szuchta, Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, 2010, s. 515–684.

[12] Zob. Robert Szuchta, *Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945–2000 na przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii* [w:] *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. Piotr Trojański, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2008, s. 129–140; Anna Glimos-Nadgórska, *Obraz Holokaustu na łamach podręczników do nauki historii, obowiązujących w szkołach ponadpodstawowych w latach 1981–1999* [w:] *ibidem*, s. 141–155; Hanna Węgrzynek, *Tematyka Zagłady w podręcznikach szkolnych* [w:] *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944–2010*, red. Feliks Tych, Monika Adamczyk-Garbowska, Lublin: Wydawnictwo UMCS i ŻIH, 2011, s. 597–624.