
Weronika Redmerska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0009-0001-1646-1958

Tematyka II wojny światowej w amerykańskich książkach obrazkowych dla dzieci na wybranych przykładach

Wprowadzenie – cele i wyzwania edukacji o Zagładzie

Tematyka II wojny światowej obecna jest w książkach obrazkowych na Zachodzie już od kilku dekad. W artykule koncentruję się na publikacjach wydanych w Stanach Zjednoczonych, gdzie już w latach 70. XX w. Holokaust włączono do programów nauczania, czyniąc go częścią edukacji moralnej i obywatelskiej. Ten wczesny kontekst edukacyjny sprzyjał rozwojowi literatury dziecięcej podejmującej ten temat, w tym książek obrazkowych. W dalszej części artykułu analizuję charakterystyczne strategie reprezentacji Holokaustu w tych publikacjach oraz związane z nimi wyzwania etyczne.

Thomas D. Fallace w artykule *The Origins of Holocaust Education in American Public Schools*¹ pokazuje, że na kształt amerykańskiej edukacji o Zagładzie wpłynęły nie tylko proces Adolfa Eichmanna, serial *Holocaust* czy popularność *Dziennika Anne Frank*. Kluczowe znaczenie miały także programy edukacyjne z końca lat 70. i początku 80. Łączyły one naukę o Zagładzie z refleksją nad współczesnymi problemami społecznymi, jak wojna

¹ T.D. Fallace, *The Origins of Holocaust Education in American Public Schools*, "Holocaust and Genocide Studies" 2006, Vol. 20, Issue 1, s. 80–102.

w Wietnamie, *Watergate* czy rasizm. Podkreślały także rolę emocji i odniesienia do innych ludobójstw. Programy były interdyscyplinarne, czerpały z filozofii, psychologii i socjologii. Ich siłą napędową była kreatywność nauczycieli, choć korzystały także ze wsparcia organizacji żydowskich. W latach 1973–1975 wielu nauczycieli samodzielnie zaczęło uczyć o Holokauście. Oddolna inicjatywa pedagogów pojawiła się pod wpływem nowych trendów pedagogicznych i „rewolucji afektywnej” końca lat 60. i początku 70. Owa rewolucja przesunęła akcent z nauczania samych faktów historycznych na moralność, emocje i wartości uczniów. Ważne było też rosnące zainteresowanie historią mniejszości i działalnością ruchów praw obywatelskich. Holokaust uznano wówczas za temat sprzyjający refleksji nad moralnością i odpowiedzialnością ludzi. Wraz z wejściem XXI w. temat ten zajął trwałe miejsce w amerykańskiej edukacji. Siedem stanów wprowadziło obowiązek jego nauczania, a kolejne uwzględniły go w standardach edukacyjnych².

Pomimo że Fallace uważa popularność *Dziennika Anne Frank* jedynie za jeden z wielu czynników wpływających na kształt edukacji o Zagładzie, to zdaniem Ilany Abramovitch dzieło to odegrało bardzo istotną rolę w jej formowaniu. Od 1960 r. *Dziennik* funkcjonował w szkołach jako lektura obowiązkowa, służąc nie tylko nauce o Holokauście, ale też rozmowom o tolerancji, rasizmie, demokracji, prawach człowieka czy przemocy rówieśniczej. Uczniowie mogli identyfikować się z bohaterką ze względu na jej wiek i doświadczenia, co wzmacniało wymiar emocjonalny, ale jednocześnie niosło ryzyko zatarcia historycznej specyfiki Zagłady poprzez uniwersalizację doświadczeń autorki *Dziennika*³. „Pedagogika Anne Frank” często łączyła refleksję nad przeszłością z aktualnymi kwestiami. Była także narzędziem do rozmów o problemach społecznych i osobistych⁴. Badaczka łączy to ze zmianą w nauczaniu historii:

To podejście kontrastuje z bardziej tradycyjnymi metodami nauczania historii, które kładą nacisk na chronologię, związek przyczynowo-skutkowy i szczegóły każdego okresu historycznego. Zamiast tego, podejście społeczne skupia uwagę uczniów bardziej na historycznych paralelach między przeszłością a teraźniejszością, [...] kładzie nacisk na budowanie uczuciowej więzi uczniów z Anne Frank, reagowania na jej tragiczny los i rozwijania jej idealizmu⁵.

² Tamże, s. 96–97.

³ I. Abramovitch, *Teaching Anne Frank in the United States*, w: *Anne Frank Unbound. Media. Imagination, Memory*, red. B. Kirshenblatt-Gimblett, J. Shandler, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis 2012, s. 160–168.

⁴ Tamże, s. 163.

⁵ Tamże, s. 164.

Podobne obserwacje na gruncie polskim formułuje Agnieszka Kania, która łączy nauczanie o dziedzictwie polsko-żydowskim i Holokauście w edukacji polonistycznej z problemami współczesnego świata. Pamięć o tragicznej przeszłości ma, jej zdaniem, chronić przed powtórzeniem podobnych wydarzeń. Jak pisze: „W drugiej dekadzie XXI wieku jesteśmy świadkami sytuacji, które taką diagnozę potwierdzają. Głęboki sens nauczania o Holokauście i innych ludobójstwach w kontekście globalnym, wobec powrotu zapomnianych upiórów, ujawniły np. wydarzenia i reakcje społeczne związane z dużą liczbą uchodźców, którzy w 2015 i 2016 r. pojawili się w Europie”⁶. Kania podkreśla brak monografii i opracowań ułatwiających nauczanie o Zagładzie i obecności Żydów w polskiej kulturze. Brak jasnych wytycznych sprawia, że nauczyciele muszą samodzielnie szukać właściwej ścieżki edukacyjnej wśród wielu konkurujących głosów. Badaczka zauważa, że tematy związane z dziedzictwem polsko-żydowskim: „Łączą się bowiem nie tylko z kształtowaniem poczucia tożsamości narodowej i kulturowej, ale także z wychowaniem do wartości i utrwalaniem pożądanых postaw, np. odpowiedzialności, tolerancji, otwartości oraz przygotowaniem do życia w coraz bardziej skomplikowanej i nieprzewidywalnej rzeczywistości”⁸.

Choć konteksty edukacji o Zagładzie w Polsce i w USA są odmienne⁹, ich główne cele pozostają zbliżone. Kania postuluje model inspirowany praktykami amerykańskimi, z uwzględnieniem polskiej specyfiki. Zagłada powinna być nie tylko tematem historycznym, lecz także punktem wyjścia do rozmów o współczesnych problemach i kształtowania postaw empatii, odpowiedzialności, tolerancji i otwartości wobec Innego.

⁶ A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2017, s. 138.

⁷ Tamże, s. 13.

⁸ Tamże, s. 15.

⁹ Specyfikę funkcjonowania literatury o tematyce wojny i okupacji w nauczaniu języka polskiego przedstawia Sylwia Karolak w pracy *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał* (Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2014). Jej główna teza głosi, że do 1991 r. nie można mówić o kanonie tekstów o Zagładzie w Polsce. Wynikało to przede wszystkim z uwarunkowań politycznych i ideologicznych. Analizując programy nauczania i podręczniki, badaczka dowodzi, że temat Holokaustu był marginalizowany i przedstawiany w zgodzie z linią władz komunistycznych, m.in. poprzez podkreślanie polskiej pomocy w getcie warszawskim, wybór fragmentów zgodnych z celami propagandowymi czy zamieszczanie tekstów dydaktycznych pisanych na zamówienie (tamże, s. 38–39, 72–75).

Literatura dziecięca o Holokauście: reprezentacja, pamięć i etyka

Kluczowe prace poświęcone reprezentacji Zagłady w literaturze dziecięcej i młodzieżowej to: *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*¹⁰ (2002) Hamidy Bosmajian, *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*¹¹ (2002) Adrienne Kertzer oraz *Representing the Holocaust in Children's Literature*¹² (2003) Lydii Kokkoli. Bosmajian, urodzona w nazistowskich Niemczech, analizuje literaturę młodzieżową zarówno ofiar, jak i sprawców, zwracając uwagę na niebezpieczeństwo idealizowania bohaterów i marginalizowania brutalności. Kertzer, z perspektywy drugiego pokolenia ocalałych, opisuje strategie autocenzury stosowane przez rodziców i twórców książek dla dzieci. Mają one chronić dziecko, ale prowadzą do zafałszowanego obrazu Zagłady. Uwzględnia ona także znaczenie warstwy wizualnej w przekazie traumy. Kokkola, jako badaczka spoza kręgu ofiar i sprawców, wskazuje na napięcia między wymaganiami literatury dziecięcej, historiografii i etyki. Jej książka stanowi próbę pogodzenia tych sprzecznych oczekiwań i krytycznego spojrzenia na sposoby reprezentacji Zagłady w literaturze dla młodych odbiorców.

W kontekście polskich badań cenne jest opracowanie Małgorzaty Wójcik-Dudek. W swojej monografii *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*¹³ analizuje wybrane publikacje w perspektywie postpamięci, uwzględniając także książki obrazkowe. Autorka bada, w jaki sposób te teksty przekazują pamięć o Zagładzie, zwracając uwagę także na polski kontekst edukacyjny. Postuluje, że pisanie o tym temacie wymaga szczególnej ostrożności. Z kolei Krzysztof Rybak w książce *Obrazowanie Zagłady. Narracje holokaustowe w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*¹⁴ podejmuje analizę polskich książek dziecięcych, koncentrując się na aspektach ideologicznych, typowych strategiach przedstawiania oraz ogólnych reprezentacjach Zagłady. Uwzględnia też rolę ilustracji i specyfikę książek obrazkowych. Wspólnym wątkiem dla obu badaczy jest zwrócenie uwagi na postpamięć. Współcześni autorzy, którzy

¹⁰ H. Bosmajian, *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*, Routledge, New York–London 2002.

¹¹ A. Kertzer, *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*, Broadview Press, Peterborough 2002.

¹² L. Kokkola, *Representing the Holocaust in Children's Literature*, Routledge, New York–London 2003.

¹³ M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

¹⁴ K. Rybak, *Obrazowanie Zagłady. Narracje holokaustowe w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023.

nie doświadczyli wojny osobiście, czerpią z relacji świadków i kulturowej pamięci. Na tej podstawie kształtują własną wizję przeszłości, która z kolei oddziałuje na nowe pokolenia czytelników.

Termin „postpamięć” został wprowadzony w 1997 r. przez Marianne Hirsch i odnosi się do relacji kolejnych pokoleń wobec doświadczeń przeszłości, które choć nieprzeżyte osobiście, zostały im przekazane z taką intensywnością, że stają się dla nich głęboko poruszające i emocjonalnie bliskie. Postpamięć kształtuje się za pośrednictwem narracji, obrazów czy fotografii i rozwija również w szerszym kontekście kulturowym, oddziałując na kolejne pokolenia odbiorców¹⁵. Jak podkreśla Katarzyna Kaniowska, kluczowym aspektem postpamięci są narracje, które łączą osobiste doświadczenia z przeżyciami poprzednich pokoleń, a także graficzne reprezentacje tych doświadczeń, jak obrazy, ilustracje, fotografie. Umożliwia to odbiorcom uczestnictwo w emocjonalnym i poznawczym przeżywaniu historii. Postpamięć działa zarówno na poziomie indywidualnym, kształtując tożsamość, jak i kulturowym, umożliwiając kolejnym pokoleniom mierzenie się z traumatyczną przeszłością poprzez narracje i obrazy¹⁶.

W kontekście moralnego obowiązku literatury o Zagładzie cenne są obserwacje Kokkoli. Według niej powinność ta jest silniejsza niż w innych narracjach historycznych. Obejmuje ona wierność faktom i poszukiwanie środków zdolnych oddać ogrom tragedii. Badaczka zauważa napięcie między konieczną funkcją dydaktyczną takich książek a potrzebą stworzenia narracji literackiej, która potrafi zaangażować emocjonalnie młodego odbiorcę. Wskazuje, że nadmierne moralizowanie zawodzi zarówno literacko, jak i edukacyjnie. Ważne w jej ujęciu jest połączenie rzetelności historycznej z jakością literacką oraz autorefleksja nad własną pozycją badaczki „z zewnątrz”. Kryteria te stanowią dla mnie kluczowy punkt odniesienia w analizie książek obrazkowych o Holokauście.

Elizabeth R. Baer w artykule *New Algorithm in Evil: Children's Literature in a Post-Holocaust World*¹⁷ podejmuje podobne wątki, co Kokkola. Odwołuje się m.in. do teorii Lawrence'a L. Langer i stworzonego przez niego pojęcia *the literature of atrocity* („literatura okrucieństwa”). Langer krytykował próby nadawania Zagładzie sensu poprzez formułowanie moralnych lekcji czy dostarczanie estetycznej przyjemności, tradycyjnie oczekiwanej od literatury. Podkreślał, że jej celem powinno być raczej tworzenie „ram dla odpowiedzi”

¹⁵ M. Hirsch, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Harvard University Press, Cambridge 1997.

¹⁶ K. Kaniowska *Postpamięć*, w: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, Robert Traba, współpraca Joanna Kalicka, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 389–392.

¹⁷ E.R. Baer, *New Algorithm in Evil: Children's Literature in a Post-Holocaust World*, „The Lion and the Unicorn” 2000, Vol. 24, Issue 3, s. 378–401.

i zanurzenie czytelnika w atmosferze okrucieństwa, aby rzeczywistość ta stała się bardziej wyobrażalna¹⁸. Baer zaznacza, że podejście to trudno pogodzić ze specyfiką literatury dziecięcej, a jednocześnie podejmuje próbę wyznaczenia kryteriów do oceny takich tekstów. Najważniejszym z nich jest, za Langerem, uczynienie wydarzeń możliwymi do wyobrażenia. Kryteria te obejmują: bezpośrednią konfrontację ze złem i wskazanie jego źródeł w ludzkiej sprawczości (zamiast koncentrowania się na wizjach skutecznej ucieczki czy oporu), przedstawianie Zagłady w jej pełnym, złożonym kontekście przy unikaniu uproszczeń (z uzupełniającym aparatem, np. notą, mapą czy glosariuszem, jeśli narracja prowadzona jest z perspektywy dziecka), formułowanie wyraźnego przesłania etycznego – przede wszystkim ostrzeżenia przed rasizmem i antysemityzmem – oraz kształtowanie w młodym odbiorcy „ram reakcji”: świadomości, pamięci i poczucia osobistej odpowiedzialności wobec przejawów nienawiści i dyskryminacji¹⁹.

Książka obrazkowa jako medium opowieści o wojnie i Zagładzie

Termin „książka obrazkowa” stanowi polski odpowiednik angielskiego *picturebook*, oznaczającego książki dla dzieci oparte na ścisłej współpracy słowa i obrazu²⁰. Najpopularniejszą i najczęściej przytaczaną definicję zaproponowała w 1976 r. amerykańska badaczka Barbara Bader. Jak pisze:

[...] książka obrazkowa (*picturebook*) jest tekstem, ilustracjami i całościowym projektem; może być wykonana ręcznie albo stanowić komercyjny produkt; jest społecznym, kulturowym i historycznym dokumentem, a przede wszystkim jest doświadczeniem dla dziecka. Jako forma sztuki, zasadza się na współzależności obrazów i słów pokazywanych symultanicznie na rozkładówkach w akcie przewracania strony²¹.

Kluczowym pojęciem w teorii książki obrazkowej jest ikonotekst, szerzej wprowadzony w 1982 r. przez Kristin Hallberg. Oznacza on całość tworzoną przez współdziałanie słów i obrazów, które należy odczytywać razem

¹⁸ L.L. Langer, *The Holocaust and the Literature Imagination*, Yale University Press, New Haven–London, 1975, cyt. za: E.R. Baer, *New Algorithm in Evil...*, dz. cyt., s. 380–384.

¹⁹ E.R. Baer, *New Algorithm in Evil...*, dz. cyt., s. 384–385.

²⁰ M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy*, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Fundacja Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017, s. 12–13.

²¹ B. Bader, *American Picturebooks from “Noah’s Arc” to “The Beast Within”*, Macmillan, New York 1976, s. 1.

i traktować jako synergiczną jedność. Ikonotekst może dotyczyć całej książki, a także poszczególnych stron czy rozkładówek, a jego analiza polega na badaniu relacji między tekstem a ilustracją²².

Punktem wyjścia dla mojego rozumienia specyfiki książki obrazkowej i relacji między obrazem a tekstem jest fundamentalna publikacja *How Picturebooks Work*²³. Autorki nie tylko spopularyzowały pojęcie ikonotekstu, ale także stworzyły precyzyjny system kategorii opisujących typy powiązań słowno-wizualnych, który stał się punktem odniesienia dla późniejszych badań. Jak piszą: „Unikalny charakter książek obrazkowych jako formy sztuki opiera się na połączeniu dwóch poziomów komunikacji: wizualnego i werbalnego. Posługując się terminologią semiotyczną, możemy powiedzieć, że książki obrazkowe komunikują się za pomocą dwóch odrębnych zestawów znaków: ikonicznych i konwencjonalnych”²⁴.

Poruszanie trudnych i kontrowersyjnych tematów w książkach obrazkowych stało się przedmiotem refleksji w tomie *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*²⁵ pod redakcją Janet Evans, z 2015 r., w której analizie zostały poddane przykłady książek poruszających tematy uznane za trudne w literaturze dziecięcej, jak np. śmierć, migracja i wojna. Kwestie poruszania tematów tabu w książce obrazkowej podjęła także Małgorzata Cackowska. Twierdzi ona, że książka obrazkowa od lat 70. XX w. stała się znaczącym medium komunikującym problemy współczesnego społeczeństwa. Jako pierwszy obszar kontaktu dziecka ze światem pełni funkcję ważnego narzędzia transmisji kultury. Coraz częściej pojawiają się w niej przykłady przełamujące tabu i podejmujące nawet najbardziej kontrowersyjne tematy²⁶. Jak pisze:

[...] wielu artystów zaczęło wykorzystywać gatunek książki obrazkowej dla wyrażania zagadnień związanych z istotą człowieczeństwa w różnych odsłonach jego życia, o których dotąd nie mówiono dzieciom. Właśnie książka obrazkowa, jako medium wielomodalne z dominującym znaczeniem obrazu, była najczęściej wykorzystywana do przełamywania tabu przez opisywanie, np. śmierci czy wyrażanie emocji takich jak smutek, lęk, strach, ale też miłość i radość²⁷.

²² K. Hallberg, *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, w: *Książka obrazkowa...*, dz. cyt., s. 52.

²³ M. Nikolajeva, C. Scott, *How Picturebooks Work*, Routledge, New York–London 2001.

²⁴ Tamże, s. 1.

²⁵ *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, red. J. Evans, Routledge, London 2015.

²⁶ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Chechowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2012, s. 55–75.

²⁷ Tamże, s. 20.

W kontekście poruszania w literaturze dla dzieci tematów mogących budzić skrajne emocje ważne są badania Kokkoli. Badaczka zauważa, że język czasem bywa nieadekwatny do pełnego opisu Zagłady, dlatego cisza i milczenie stają się ważnym elementem literackiej narracji. „Ujęcie w ramy milczenia” różni się od przemilczania czy zatajenia. Pozwala mówić o Holokauście w sposób chroniący wrażliwość dzieci, a zarazem nie deformuje obrazu wydarzeń. Powściągliwość staje się tu świadomą strategią, umożliwiającą młodym odbiorcom stopniowe osvajanie się z trudną historią²⁸. W książkach obrazkowych o tej tematyce trudne treści ukrywa się w ilustracjach lub niedopowiedzeniach rozpoznawalnych dla dorosłych, a pomijanych przez dzieci. Takie ikonotekstowe milczenie chroni młodych odbiorców i pozwala dorosłym pełnić rolę mediatorów. Zbyt daleko idąca dekontekstualizacja grozi jednak banalizacją i zatarciem specyfiki Zagłady²⁹.

Twórcy książek obrazkowych stosują różnorodne zabiegi językowe i wizualne, aby wiernie ukazać wydarzenia wojenne, nie traumatyzując przy tym młodych odbiorców. Anna Fornalczyk-Lipska w artykule *Linguistic and Visual Representations of War in Picture Books*³⁰ wskazuje m.in. na eufemizmy, metafory, aluzje, pytania retoryczne czy zastępowanie dzieci bohaterami-zwierzętami lub zabawkami. Często wykorzystywana jest też perspektywa autobiograficzna, wzmacniana perytekstami potwierdzającymi autentyczność. Większość tych strategii opiera się na przemyślanym stosowaniu luk narracyjnych. Najczęściej nie prowadzą one do wytworzenia fałszywego przeświadczenia o przedstawionych wydarzeniach historycznych, lecz pozwalają pedagogom dopasować przekaz do wrażliwości dziecka. Jednocześnie zachęcają młodych czytelników do własnych interpretacji.

W warstwie wizualnej kluczową rolę odgrywa kolor, który buduje nastrój i emocje. Twórcy często kontrastują barwne obrazy czasu pokoju z monochromatycznymi ilustracjami wojny, przedstawianej w czerni i szarości. Niejednokrotnie ukazują ją także w sposób amorficzny i fragmentaryczny, co podkreśla jej niszczyielską siłę i rozbijanie uporządkowanego świata³¹.

W książkach obrazkowych o Zagładzie często pojawiają się archiwalne fotografie i dokumenty lub ilustracje wzorowane na nich³². Jak zauważa

²⁸ L. Kokkola, *Representing the Holocaust...*, dz. cyt., s. 31

²⁹ Tamże, s. 47.

³⁰ A. Fornalczyk-Lipska, *Linguistic and Visual Representations of War in Picture Books*, „Kwartalnik Neofilologiczny” 2018, t. 65, nr 1, s. 61–72.

³¹ M. Bednarek, *Dzieciństwo w cieniu wojny przedstawienie pojęcia wojny we współczesnych narracyjnych książkach obrazkowych dla dzieci*, „Porównania” 2023, nr 23, s. 262–263.

³² M.in. D. Adler, *A Picture Book of Anne Frank*, il. K. Ritz, Holiday House, New York 1993; tenże, *Child of the Warsaw Ghetto*, il. K. Ritz, Holiday House, New York 1995; C. Gallaz, *Rose Blanche*, il. R. Innocenti, Creative Editions, Mankato 1985.

Kertzer w artykule *Saving the Picture: Holocaust Photographs in Children's Books*³³, takie zabiegi mają urealniać fabułę i wzmacniać autentyczność przekazu, nadając fotografiom status szczególnie jako elementom dokumentalnym. Jednocześnie rodzą one pytania o cel i skutki konfrontowania dzieci z tego typu obrazami. Kertzer podkreśla, że fotografie, obciążone określonymi założeniami epistemologicznymi, kształtują ramy narracyjne i wymagają obecności dorosłego pośrednika, który pomoże je zinterpretować. Zdaniem badaczki fotografie pełnią funkcję „próby ocalenia obrazu” i zachęcają młodych odbiorców do identyfikacji z ofiarami. Jednak ich wszechobecność wymaga głębszej refleksji nad rolą, jaką pełnią w przekazywaniu treści historycznych, oraz nad potencjalnymi nadużyciami, które mogą z niej wynikać³⁴.

Wątek fotografii w książkach obrazkowych o wojnie i Zagładzie porusza także Magdalena Howorus-Czajka w artykule „True Fiction” – *the Memory and the Postmemory of Traumatic War Events in a Picturebook*³⁵. Badaczka jako jedna z pierwszych zwróciła uwagę na związek książek obrazkowych z postpamięcią. Podkreśla ona szczególną rolę ilustracji w przekazywaniu traumy i tworzeniu pomostu między doświadczeniem minionych pokoleń a wyobraźnią współczesnych czytelników. Analizując polskie książki obrazkowe i ilustrowane z XXI w., wskazuje na obecność strategii postpamięciowych, m.in. kolażowych ilustracji wykorzystujących archiwalia lub stylizowanych na stare fotografie czy monochromatycznych palet barw, które wzmacniają autentyczność, zacierając granice między fikcją a dokumentacją historyczną. W tym ujęciu książki obrazkowe stają się nie tylko narzędziem edukacji, lecz także medium postpamięci, angażującym młodych odbiorców w proces pamiętania o Zagładzie.

Celem artykułu jest zbadanie, jakie strategie narracyjne i ikonotekstowe wypracowały książki obrazkowe o tematyce wojny i Zagłady oraz jak godzą one wymogi literatury dziecięcej z etycznym obowiązkiem reprezentowania Holocaustu, a także jaki mogą mieć potencjalnie wpływ na kształtowanie postpamięci u młodych odbiorców. Do analizy wybrałam pięć publikacji wydanych w Stanach Zjednoczonych w latach 1975–2004, reprezentujących różne podejścia do tego tematu. Dzięki temu możliwe jest rozważenie, w jakim stopniu zastosowane w nich rozwiązania spełniają kryteria etycznej reprezentacji opisane przez Kokkolę i Baer oraz jaki niosą potencjał edukacyjny. Analizę prowadzę w perspektywie ikonotekstowej, traktując książkę obrazkową jako spójny komunikat, w którym słowo i obraz tworzą integralną całość znaczeniową.

³³ A. Kertzer, *Saving the Picture: Holocaust Photographs in Children's Books*, “The Lion and the Unicorn” 2000, Vol. 24, Issue 3, s. 402–404.

³⁴ Tamże, s. 402–406.

³⁵ M. Howorus-Czajka, “True Fiction” – *the Memory and the Postmemory of Traumatic War Events in a Picturebook*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, t. 34, nr 3, s. 94–106.

Analiza strategii reprezentacji Zagłady w książkach obrazkowych

*Last Road To Safety: A True Story*³⁶ (1975) z tekstem Peggy Mann i ilustracjami Georga Stavrinos'a jest rzadko analizowaną książką obrazkową o Holokauście. Jedyną szczegółową analizę przedstawiła Esther Raizen³⁷, koncentrując się na postpamięciowych aspektach utworu. Książka powstała ponad dekadę przed pierwszymi publikacjami dla dzieci o Zagładzie. Raizen wskazuje, że strona wizualna rozszerza temporalny wymiar fabuły i umieszcza zdarzenia w ramie opowieści o Zagładzie. Narracja pierwszoosobowa ma charakter autobiograficzny, ponieważ opiera się na wspomnieniach Ruth Klüger-Aliav, która współpracowała przy tworzeniu tekstu. Fabuła koncentruje się na nielegalnym transporcie żydowskich migrantów z Warszawy do rumuńskiego portu w 1939 r. i desperackiej próbie przekonania króla Karola II do wpuszczenia ich na statek *Tiger Hill* w Konstancy. Imigranci ostatecznie dotarli do Palestyny 1 września. Pozycja ta należy do najwcześniejszych przykładów książek obrazkowych o Holokauście powstałych z wyraźną intencją dydaktyczną. Świadczy o tym działalność edukacyjna Mann oraz jej publikacja w czasie wdrażania programu *The Holocaust: Case Study of Genocide* (1973)³⁸. Historia ukazuje także kontekst narastającego nazizmu, prześladowań Żydów i prób ratowania życia poprzez migrację.

Narracja tekstowa rozpoczyna się w momencie, kiedy Klüger-Aliav oczekuje na audiencję u króla, a kończy, gdy statek z migrantami odplywa z portu. Pozostaje ona wierna faktom, opierając się na relacji bohaterki, która rzeczywiście ratowała Żydów. Ważnym elementem jest także epilog, który informuje o inwazji Trzeciej Rzeszy na kraje europejskie i eksterminacji ludności żydowskiej w obozach. Pierwsza, otwierająca ilustracja pełni funkcję wizualnego prologu, ponieważ nie odnosi się wprost do narracji tekstowej, a przedstawia wydarzenia rozgrywające się już podczas okupacji Warszawy. Ilustrator stworzył montaż, adaptując i przekształcając dwie fotografie historyczne – ikoniczne zdjęcie, z tzw. *ghetto boy* oraz fotografię przedstawiającą przymusowy pochód Żydów na Umschlagplatz³⁹. Artysta wyodrębnia postaci,

³⁶ P. Mann, *Last Road to Safety: A True Story*, il. G. Stavrinos, Macmillan Pub. Co, New York 1995.

³⁷ E. Raizen, *Last Road to Safety: The Making of a Holocaust Picture Book*, "The Lion and the Unicorn" 2017, Vol. 41, Issue 1, s. 28–60

³⁸ Tamże, s. 30.

³⁹ Dwie fotografie pochodzą z albumu dołączonego do raportu Jürgena Stroopa. Zawiera on informacje – wraz z dokumentacją fotograficzną – na temat ostatecznego zlikwidowania warszawskiego getta oraz stłumienia żydowskiego powstania. Wydarzenia te miały miejsce między 19 kwietnia a 16 maja 1943 r. Zdjęcie nr 14, na którym uchwyciono chłopca, nosi tytuł *Przemocą wyciągnięci z bunkrów*. Ten sam tytuł ma fotografia

zmienia ich układ, a także przesuwają sylwetki żołnierzy, kadrując scenę w sposób, który osłabia jej najbardziej traumatyczne aspekty. Dzięki temu ilustracja zachowuje jednoznaczne odniesienie do Zagłady, a jednocześnie zostaje dostosowana do wrażliwości młodego odbiorcy. Tak swobodne przetwarzanie archiwalnych fotografii może rodzić wątpliwości natury etycznej. Problematicznym rozwiązaniem jest także dodanie gwiazdy Dawida na kilku ilustracjach, co w przedstawionym czasie nie ma historycznego uzasadnienia i pojawia się wyłącznie na sylwetkach dzieci. Na pierwszej ilustracji oznaczone są w ten sposób postaci chłopca i dziewczynki z grupy, choć na oryginalnej fotografii ich płaszcze były bez znaków. Podkreśla to dramatyzm, jednoznacznie wskazuje dzieci jako ofiary i potencjalnie ułatwia młodym czytelnikom utożsamienie się z bohaterami. Choć zabieg ten jest historycznie nieściśły, pełni funkcję symboliczną. Istnieje jednak ryzyko, że symbolika gwiazdy Dawida może nie być czytelna, szczególnie dla młodszych dzieci, dlatego niezbędne jest w tym przypadku pośrednictwo dorosłego w odbiorze tekstu.

Przekaz książki pełni funkcję ostrzeżenia przed skrajnym, dyskryminującym totalitaryzmem. Wspomnienia Klüger-Aliav pokazują trudną sytuację europejskich Żydów, której skutkom można było częściowo zapobiec. Epilog ukazuje dramatyczne konsekwencje wojny i rozwijającego się nazizmu. W tym kontekście trafnie interpretuje przesłanie książki Raizen: „Imigracja była rozwiązaniem i mogła coś zmienić, ale zamknięte bramy na całym świecie sprawiły, że stało się to niemożliwe i dlatego świat jest współodpowiedzialny za katastrofalne skutki”⁴⁰.

Last Road to Safety można również odczytać jako medium postpamięci. Narracja Mann oparta na wspomnieniach Klüger-Aliav tworzy pomost między świadectwem ocalałej bohaterki a wyobraźnią młodych czytelników. Efekt ten wzmacniają ilustracje Stavrinosy, które wzorowane na zdjęciach, mają charakter dokumentalny i podkreślają historyczny ciężar wydarzeń. Dzięki temu książka nie tylko przekazuje wiedzę i emocje, lecz także włącza odbiorców w proces pamiętania o trudnej przeszłości.

Kolejną analizowaną pozycją jest *Erika's Story*⁴¹ (2003) z tekstem Ruth Vander Zee i ilustracjami Roberto Innocentiego. Wykorzystuje ona podobną strategię obrazowania (fotorealizm, monochromatyczna szata graficzna),

nr 7 i nr 52 – przedstawiająca pochod tej samej grupy ludzi na Umschlagplatz. Stavrinos prawdopodobnie korzystał ze zdjęcia nr 52, prezentującego tę scenę. Wskutek dużej popularności zdjęcia z postacią *ghetto boy* próbowano ustalić jego tożsamość. Nie przyniosło to jednoznacznego efektu. Pojawiły się także wątpliwości co do czasu wykonania zdjęcia i jego kontekstu. Najprawdopodobniej jednak zostało ono wykonane w kwietniu lub maju 1943 r. Zob. F. Rousseau, *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*, Słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2012.

⁴⁰ E. Raizen, *Last Road to Safety*..., dz. cyt., s. 47.

⁴¹ R. Vander Zee, *Erika's Story*, il. R. Innocenti, Creative Editions, Mankato 2003.

co *Last Road to Safety*. Narracja werbalna jest także pierwszoosobowa i skupiona na wątku autobiograficznym. Fabuła koncentruje się na opowieści kobiety, która przeżyła Holokaust, ponieważ została wyrzucona przez rodziców z pociągu zmierzającego do obozu zagłady. Właściwą opowieść poprzedza notka autorska, w której Vander Zee wyjaśnia, w jakich okolicznościach poznała historię Eriki. Jej zwierzenia miały rozpocząć się słowami: „Od 1933 do 1945 roku sześć milionów rodaków zostało zabitych. Wielu zostało zastrzelonych. Wielu zmarło z głodu. Wielu spalono w piecach lub zagazowano w komorach. Mnie nie”⁴². Tak dosadny i bezpośredni opis nie jest typowy dla książek dla dzieci o tej tematyce. W dalszej części tekstu wątki te nie zostają jednak pogłębione, ponieważ relacja Eriki ma charakter bardziej osobisty.

Kobieta próbuje zrekonstruować ostatnie chwile spędzone z rodzicami w wagonie jako niemowlę. Snuje domysły na temat motywów stojących za decyzją swoich rodziców, próbuje odtworzyć i zrozumieć ich emocje. Warstwa wizualna już od okładki wprowadza czytelnika w kontekst Holokaustu. Centralnym punktem ilustracji okładkowej jest żółta gwiazda, która symbolizuje prześladowanie Żydów. W tle widać ogrodzenie z drutu kolczastego, za którym żołnierze zaganiają do wagonów stłoczonych ludzi. Zasłania ich napis „Verboten” („Zakazane”), co w tym kontekście ma wymiar także symboliczny. Jedynym kolorowym akcentem na ilustracjach odnoszących się do transportu więźniów jest niemowlę zawinięte w różowy kocyk. Sekwencja obrazów ukazuje przebieg dramatycznego zdarzenia. Najpierw wagon zostaje zamknięty, kobieta trzyma dziecko w ramionach, potem niemowlę zostaje wyrzucone przez niewielki otwór w górnej części wagonu, a na kolejnej ilustracji leży już na ziemi. Następna scena przedstawia pociąg dojeżdżający do obozu. Kilukrotnie na ilustracjach pojawia się także porzucony dziecięcy wózek, będący elementem szczególnie wstrząsającym i odnoszącym się do dziecięcych ofiar wojny. Ilustracje przedstawiające czasy pokoju są kolorowe. Przykładem jest pierwszy obraz ukazujący scenę spotkania Ruth i Eriki. Również ostatnie dwa obrazy odnoszące się do życia Eriki po uratowaniu wyraźnie kontrastują z wcześniejszymi dramatycznymi scenami. Są one pełne żywych kolorów i barw, choć nawet tutaj przebija subtelna melancholia. Szczególnie na drugiej ilustracji, gdzie kilkuletnia już Erika spogląda w stronę jadącego pociągu.

Erika's Story pozostawia wiele treści niewypowiedzianych. Nie wprowadza pełnego kontekstu historycznego, dlatego w jej odbiorze niezbędna jest asysta dorosłego mediatora. Również obecność elementów symbolicznych, jak wspomniany napis „Verboten” czy dziecięcy wózek, może nie być w pełni zrozumiała dla młodego odbiorcy bez dodatkowego objaśnienia. Książka unika uproszczeń, estetyzacji czy banalizacji. Postawa rodziców, choć bohaterska, pozostaje dramatyczna. Wyraźnie wskazana jest też sprawczość

⁴² Tamże, s. 4.

ludzi w Zagładzie. To żołnierze zaganiają ludzi do wagonów, ryglują je, a tekst podkreśla systematyczne mordy przeprowadzane w obozach. Książka wprowadza ramy reakcji, skłaniając do refleksji nad trudnymi decyzjami zarówno rodziców, jak i osób ratujących dziecko. Łączy rzetelność historyczną z przystępnością dla dzieci. Poprzez realistyczne ilustracje, styl nawiązujący do archiwalnych fotografii i autobiograficzny charakter narracji książka tworzy silne więzi emocjonalne i poznawcze między młodymi czytelnikami a przeszłością.

Zupełnie odmiennym przykładem jest *The Cats in Krasinski Square*⁴³ (2004) z tekstem Karen Hesse i ilustracjami Wendy Watson. Akcja rozgrywa się w Warszawie, podczas nazistowskiej okupacji. Narracja werbalna prowadzona jest z perspektywy żydowskiej dziewczynki, która wraz ze starszą siostrą Mirą ukrywa się po aryjskiej stronie. Autorka w notce wspomina, że inspiracją do stworzenia książki był krótki artykuł o wykorzystaniu kotów w akcji przeciw okupantom. To skłoniło ją do zgłębienia historii żydowskiego ruchu oporu. Postać Miry została zainspirowana przez Adinę Błady-Szwajger – działaczkę Żydowskiej Organizacji Bojowej i autorkę książki *I więcej nic nie pamiętam*⁴⁴.

Ilustracje są oszczędne, utrzymane w monochromatycznej tonacji sepii. Atmosferę zagrożenia tworzą przede wszystkim zrujnowane budynki getta widoczne w tle – jedyny wyraźny znak, że w mieście dzieje się coś niepokojącego. Narratorka wprowadza czytelników w okupacyjną rzeczywistość, opisując własną ucieczkę z getta i konieczność ukrywania żydowskiej tożsamości. Książka wpisuje się przy tym w często występująca w literaturze dziecięcej o Zagładzie konwencję, kreując główną bohaterkę jako postać sprawczą i heroiczną.

Osią fabuły jest akcja przemytu dużych ilości żywności pociągami do Warszawy, a następnie przekazanie jej mieszkańcom getta przez szczeliny w murze. Operacja, zorganizowana przez Mirę i jej przyjaciół z ruchu oporu, zostaje zagrożona, gdy gestapo planuje kontrolę na peronie, sprowadzając psy tropiące. W obliczu niebezpieczeństwa bohaterowie opracowują plan wypuszczenia kotów, by rozproszyć i zdezorientować psy. Rozkładówka przedstawiająca moment wypuszczenia kotów ma wyraźnie humorystyczny wydźwięk, rzadko spotykany w książkach o podobnej tematyce. Tego rodzaju ujęcie może budzić wątpliwości związane z ryzykiem banalizacji wydarzeń. Na ilustracji żołnierze ukazani zostali w niemal groteskowych pozach, bezradnie próbując zapanować nad zwierzętami w tłumie ludzi.

Ilustracja na ostatniej rozkładówce przedstawia główną bohaterkę trzymającą na rękach kota i stojącą samotnie na wyludnionej ulicy. W tle widać

⁴³ K. Hesse, *The Cats in Krasinski Square*, il. W. Watson, Scholastic Press, New York 2004.

⁴⁴ A. Błady-Szwajger, *I więcej nic nie pamiętam*, Wydawnictwo Aneks, Warszawa 1989.

karuzelę, za którą rozciąga się zrujnowane getto. Tytułowy plac Krasińskich istnieje naprawdę. W czasie okupacji przebiegał tam fragment muru getta, a karuzela stała po stronie aryjskiej. Jej obecność obok tragedii getta stała się jednym z najbardziej symbolicznych obrazów epoki, przywoływanym m.in. przez Czesława Miłosza w wierszu *Campo di Fiori*. W książce zestawienie obrazu karuzeli i zgłiszcz getta pełni funkcję mocnego symbolu obojętności świata wobec Zagłady, ukazując kontrast pomiędzy bez troską zabawą a dramatem rozgrywającym się tuż obok. Zakończenie książki ma więc niejednoznaczny wydźwięk, mimo pozytywnego rezultatu akcji przeprowadzonej przez bohaterów. Może też rodzić w młodym odbiorcy potencjalne pytania o dalsze losy bohaterów, dlatego niezbędna jest obecność dorosłego mediatora.

Twórcy *The Cats in Krasinski Square* stosują strategię powściągliwości, opisaną przez Kokkolę i Fornalczyk-Lipską. Akcja skupia się na skutecznym oporze, a dramatyczne wydarzenia getta pozostają w tle. Wiadomo tylko, że uwięzieni tam ludzie głodują. W warstwie wizualnej niemieccy żołnierze nie są też przedstawieni jako źródło zła czy zagrożenie. Tekst dostarcza nieco więcej informacji, np. o nocnych aresztowaniach. Gestapo w warstwie werbalnej jest źródłem realnego strachu. W tym aspekcie postulat Baer o konieczności umieszczania źródła zła w człowieku zostaje częściowo spełniony. Notka autorska zawiera także szerszy kontekst historyczny.

Kolejną pozycją poddaną analizie jest książka *The Yellow Star: The Legend of King Christian X of Denmark*⁴⁵ (2000) z tekstem Carmen Agra Deedy i ilustracjami Henri'ego Sørensen. Fikcyjna opowieść, grająca z historią, toczy się w 1940 r. w Danii, co komunikuje tekst na pierwszej rozkładówce. Pierwsze trzy rozkładówki ukazują w ciepłych, żywych barwach codzienne życie Duńczyków. Ulice Kopenhagi wypełniają ludzie różnych zawodów i pochodzenia etnicznego. Sørensen wykonał ilustracje techniką olejną, co nadaje książce atrakcyjny efekt wizualny.

Sytuacja zmienia się wraz z rozpoczęciem okupacji. Tekst informuje o brakach w żywności i powszechnym niepokoju, a ilustracja odpowiadająca temu fragmentowi przedstawia wojskowy pojazd i nazistowską flagę nad pałacem. Gdy król Christian X otrzymuje rozkaz oznaczenia Żydów żółtą gwiazdą, akcja przenosi się w inne miejsce, aby pokazać wcześniejsze doświadczenia Żydów w krajach, gdzie podobne praktyki już wprowadzono. Miejsce akcji sygnalizuje napis „Warszawa”, a kolorystyka ilustracji zmienia się diametralnie. Artysta zestawił trzy różne sceny, pokazując spektrum prześladowań: więźniów pracujących pod nadzorem żołnierza, zniszczony żydowski sklep oraz oznaczonych Żydów pilnowanych przez nazistów.

⁴⁵ C.A. Deedy, *The Yellow Star: The Legend of King Christian X of Denmark*, il. H. Sørensen, Houghton Mifflin, Boston 2000.

Na kolejnych stronach przedstawiono wewnętrzne zmagania Christiana X, który rozważa, czy jego opór nie doprowadzi do eskalacji konfliktu i zagrożenia dla Duńczyków. Postać pogrążonego w zadumie władcy umieszczono w lewym dolnym rogu rozkładówki, podczas gdy resztę pola obrazowego wypełniają przerażające wizje zrujnowanego miasta, tonącego statku i płonącego samolotu. Przedstawienia utrzymane są w ciemnej, monochromatycznej kolorystyce, wyraźnie odcinającej się od pełnych życia scen codzienności. Z tekstu nie wynika jednoznacznie, jakie decyzje podjął król; dopiero ilustracja władcy jadącego konno z żółtą gwiazdą przyczepioną do munduru ujawnia jego ostateczne postanowienie. Na kolejnej stronie widać poddanych, którzy, zainspirowani postawą króla, również noszą gwiazdę, uniemożliwiając tym samym rozpoznanie prawdziwych Żydów.

Tematyka książki jest kontrowersyjna. W swojej recenzji Renita Schmidt wskazuje, że: „Żydowskie matki były rozczarowane [...] przedstawianiem mitu jako prawdy oraz wyciszeniem głosów żydowskich w tekście. Zbyt często Żydów postrzega się jako ofiary, jako biednych Żydów ponownie ratowanych przez chrześcijan. Żydzi nawet nie mówią w tej książce”⁴⁶. Schmidt krytykuje nadmierną idealizację Duńczyków i monarchy oraz stosowanie zbyt patetycznych metafor. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że książka zakłamuje prawdę historyczną, ponieważ już tytuł wskazuje na legendarny charakter opowieści. Również zamieszczona na końcu notka autorska zawiera wyjaśnienie o rzeczywistym losie Żydów podczas okupacji Danii. Mimo tych zabiegów samo powielanie mitycznych historii może budzić kontrowersje. Dodatkowo Deedy wylicza, we wspomnianej notce, inne bohaterskie działania Duńczyków (np. nielegalne przerzuty Żydów do Szwecji zorganizowane przez grupę „Helsingør Syklub”). Dziwi więc fakt, że mimo prawdziwych wydarzeń, które same w sobie mogłyby stanowić materiał na książkę, autorka zdecydowała się zaadaptować legendarną opowieść.

Pojawiają się także wątpliwości co do przedstawiania natury ludzkiej w nazbyt pozytywnym świetle, skupiania się na skutecznym oporze oraz heroizacji bohaterów, czego Baer polecała unikać⁴⁷. Król został przedstawiony jako postać na poły święta, a Duńczycy jako społeczeństwo niemal pozbawione wad. Taki przekaz, choć wzbudza nadzieję na istnienie przywódców i społeczności zdolnych sprzeciwić się zbrodniczej ideologii, jest wyraźnie wyidealizowany. Przedstawia okupację w sposób uproszczony, sugerując, że zło nazizmu można było pokonać dzięki solidarności społecznej i odwadze

⁴⁶ R. Schmidt, *Book Review: The Yellow Star: The Legend of King Christian X of Denmark*, “Worlds of Words Review”, 2010, Vol. 3, Issue 2, s. 25, https://arizona.aws.openrepository.com/bitstream/handle/10150/664834/WOW-Review-Volume-III-Issue-2_25-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 2025/08/17].

⁴⁷ E.R. Baer, *New Algorithm in Evil...*, dz. cyt., s. 384.

pojedynczych jednostek. W rzeczywistości nie odzwierciedla to skali represji i dramatyzmu doświadczeń w wielu innych krajach, np. w Polsce. Opowieść, choć ukazuje postawy warte przekazywania dzieciom w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim, jednocześnie ryzykuje banalizację okupacji, przedstawiając ją jako konflikt możliwy do pokonania prostymi środkami, co może prowadzić do błędnego rozumienia realiów historycznych. Ostatnia wybrana do analizy książka to *Let the Celebration Begin*⁴⁸ (1991) z tekstem Margaret Wild i ilustracjami Julie Vivas. Budzi ona najwięcej wątpliwości w odniesieniu do kryteriów odpowiedniego opowiadania o Holokauście wypracowanych przez Baer. Akcją historii dzieje się w bliżej nieokreślonym obozie⁴⁹. Samo umieszczenie fabuły książki dla dzieci w takim miejscu jest dość rzadkie. Opowiedziana historia została wysnuta na bazie zbioru zabawek wykonanych przez polskie więźniarki KL Bergen-Belsen, o czym informuje przedmowa. Narratorką jest dziewczynka o imieniu Miriam, która wraz z innymi dziećmi i starszymi kobietami przebywa w obozie tuż przed spodziewanym wyzwoleniem. By dodać wynędzniałym dzieciom otuchy, kobiety robią dla nich zabawki ze skrawków materiału.

Książka zawiera wyraźne luki informacyjne, które nie realizują świadomej strategii powściągliwości, lecz świadczą o pominięciu kluczowych danych kontekstowych. Brak jednoznacznych odniesień do czasu i miejsca akcji sprawia, że młody odbiorca ma ograniczone możliwości rozpoznania historycznego tła wydarzeń. W przeciwieństwie do *Erika's Story*, gdzie przemilczenia służą ochronie młodego odbiorcy przy zachowaniu historycznego kontekstu, w tej książce luki informacyjne prowadzą do dekontekstualizacji. Miejsce akcji w *Let the Celebration Begin* w pewnym stopniu sygnalizuje jedynie pierwsza rozkładówka, na której widać baraki i krążących między nimi ludzi. Ponadto w żadnym momencie nie pojawiają się strażnicy, opresja pracy ani inne elementy obozowej przemocy. Tekst informuje wprowadzie o wszechobecnym głodzie, braku zaopatrzenia i tęsknocie Miriam za dawnym domem, jednak ilustracje wzbudzają ambiwalentne odczucia. Akwarele stworzone przez Vivas, utrzymane w jasnej i zróżnicowanej kolorystyce, przedstawiają cierpienie (ogolone głowy, wychudzone ciała w łachmanach), a jednocześnie poprzez niekiedy groteskowe pozy i mimikę postaci nadają scenom niezamierzony ton lekkości, a momentami wręcz humoru. Tak zrealizowany kontrapunkt między tekstem opisującym nędzę i głód a nieco humorystyczną stroną wizualną zaburza odbiór powagi przedstawianych wydarzeń i może prowadzić do trywializacji tragedii. Sama ilustratorka twierdzi, że jej pierwsze propozycje były czarno-białe. Uczynienie ich kolorowymi

⁴⁸ M. Wild, *Let the Celebration Begin*, il. J. Vivas, Orchard Books, New York 1991.

⁴⁹ Nie zostało określone lub w jasny sposób wskazane, czy jest to obóz koncentracyjny, czy obóz zagłady.

miało złagodzić ich brutalny wydźwięk i bardziej odpowiadać wrażliwości młodych odbiorców⁵⁰. Edward T. Sullivan w dosadnych słowach komentuje m.in. zastosowaną kolorystykę: „Ani tekst, ani ilustracje nie robią prawie nic, by oddać horror Holocaustu. Ilustracje są po prostu okropne. Wybór pastelowych kolorów przez Vivas jest całkowicie nietaktowny, a przedstawienia postaci – groteskowo absurdalne”⁵¹. Mimo bezpośredniości jego stwierdzeń trudno odmówić im adekwatności w odniesieniu do tej pozycji. Także Baer, w tym samym artykule, w którym przedstawia opisane wcześniej kryteria, w kilku gorzkich zdaniach konstatuje, że *Let the Celebration Begin* jest „porażką pod każdym względem”, jeśli chodzi o ich spełnienie⁵².

Również szczęśliwe zakończenie fabuły może budzić kontrowersje w konfrontacji z brutalną prawdą historyczną. W rzeczywistości stosunkowo mało dzieci przeżywało w obozach do wyzwolenia⁵³. Opisane wydarzenia nie są całkowicie nierealistyczne, teoretycznie mogły mieć miejsce. Problematyczny jest sposób przedstawienia historii, który przez akcentowanie pozytywnych aspektów odsuwa uwagę odbiorcy od nieproporcjonalnie większej skali śmierci i cierpienia dzieci w obozach. Książka Wild nie wnosi konstruktywnego wkładu w pamięć o Zagładzie. Choć akcja osadzona jest w realiach obozowych, autorki nie odwołują się do historycznych faktów. Brak w niej elementów pozwalających młodym czytelnikom uchwycić specyfikę doświadczenia Zagłady czy umiejscowić wydarzenia w szerszym kontekście historycznym. W efekcie opowieść traci moc upamiętniającą, pozostawiając uniwersalny przekaz o cierpieniu i nadziei, bez podkreślenia wyjątkowości Holocaustu.

Podsumowanie

Przeprowadzone analizy pokazują, że reprezentacje Zagłady w książkach obrazkowych są silnie zróżnicowane – od prób rzetelnego i powściągliwego obrazowania doświadczeń historycznych, po rozwiązania budzące wątpliwości natury etycznej. Wyniki analiz potwierdzają spostrzeżenia Fornalczyk-Lipskiej, że twórcy często sięgają po strategie łagodzące, jak przemilczenia, luki, metafory, oraz stosują perspektywę autobiograficzną wspartą perytekstami. Jednak, kierując się kryteriami Baer dotyczącymi etycznej reprezentacji,

⁵⁰ L. Kokkola, *Representing the Holocaust...*, dz. cyt., s. 67–68.

⁵¹ E.T. Sullivan, *The Holocaust in Literature for Youth: A Guide and Resource Book*, Scarecrow Press, Lanham 1999, s. 107.

⁵² E.R. Baer, *New Algorithm in Evil...*, dz. cyt., s. 387.

⁵³ United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), hasło: *Children During the Holocaust*, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/children-during-the-holocaust> [dostęp: 2025/10/06].

a także refleksjami Kokkoli, moje analizy wskazują również na konkretne przykłady nadużyć i manipulacji.

W *Last Road to Safety* zastosowanie historycznie nieuzasadnionych symboli (gwiazda Dawida) może być postrzegane jako zniekształcenie prawdy. Zastrzeżenie może budzić także montaż dwóch dokumentalnych fotografii. Narracja Mann zachowuje jednak autentyczność i stanowi wartościowe źródło edukacyjne (zwłaszcza w kontekście migracji). W *The Yellow Star* heroizacja króla Christiana X, oparta na legendzie, prowadzi do uproszczenia realiów okupacji i przesunięcia akcentu z doświadczeń Żydów na mit solidarności narodowej. W *The Cats in Krasinski Square* pojawia się ryzyko banalizacji. Humorystyczne przedstawienie sceny z kotami kontrastuje z dramatyzmem sytuacji getta, choć kontekst historyczny został tu wyraźniej zarysowany w epilogu. *Erika's Story* reprezentuje przykład narracji postpamięciowej, opartej na autentycznym świadectwie, w której zarówno tekst, jak i fotorealistyczne ilustracje skutecznie budują ramy reakcji u młodego odbiorcy. Najwięcej zastrzeżeń budzi natomiast *Let the Celebration Begin* – przez brak zakotwiczenia w konkretnym kontekście historycznym, nieadekwatną szatę wizualną i niewiarygodne, pozytywne zakończenie.

Analiza wskazuje, że książki obrazkowe mogą także pełnić istotną rolę w edukacji o Holokauście i nawiązywać do współczesnych problemów. *Last Road to Safety* można odczytywać np. w szerszym kontekście edukacji o migracji, uchodźstwie i postawach innych narodów wobec prześladowań politycznych, co łączy się z postulatami Kani. Lektura *Erika's Story* może natomiast służyć jako przyczynek do refleksji nad poświęceniem i niejednoznacznymi wyborami w obliczu niebezpieczeństwa. Mimo ambiwalentnej oceny *The Yellow Star* książka może stanowić punkt wyjścia do dyskusji nad odpowiedzialnością władcy oraz znaczeniem autorytetu i reakcji społecznej w sytuacjach kryzysowych, pod warunkiem jasnego zaznaczenia legendarnych elementów historii.

Ikonotektowe narracje o Zagładzie pozostają formą przekazu o niejednoznacznym charakterze. Mogą sprzyjać rozwijaniu empatii, kształtowaniu pamięci i refleksji etycznej, ale mogą też prowadzić do zafałszowania historii, jeśli zatracają specyfikę Holokaustu na rzecz legendy, metafory czy wizualnych manipulacji.

Bibliografia:

- Abramovitch Ilana, *Teaching Anne Frank in the United States*, w: *Anne Frank Unbound. Media. Imagination, Memory*, red. Barbara Kirshenblatt-Gimblett, Jeffrey Chandler, Indiana University Press, Bloomington-Indianapolis 2012, s. 160–178.
- Bader Barbara, *American Picturebooks from "Noah's Arc" to "The Beast Within"*, Macmillan, New York 1976.

- Baer R. Elizabeth, *New Algorithm in Evil: Children's Literature in a Post-Holocaust World*, "The Lion and the Unicorn" 2000, Vol. 24, nr 3, p. 378–401, <https://doi.org/10.1353/uni.2000.0026> [dostęp: 2025/08/17].
- Bednarek Magdalena, *Dzieciństwo w cieniu wojny. Przedstawienie pojęcia wojny we współczesnych narracyjnych książkach obrazkowych dla dzieci*, „Porównania” 2023, nr 23, s. 259–276.
- Blady-Szwajger Adina, *I więcej nic nie pamiętam*, Wydawnictwo Aneks, Warszawa 1989.
- Bosmajian Hamida, *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*, Routledge, New York 2002.
- Cackowska Małgorzata, *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. Bogusława Sochańska, Justyna Chechowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2012, s. 55–75.
- Cackowska Małgorzata, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy*, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. Małgorzata Cackowska, Hanna Dymel-Trzebiatowska, Jerzy Szyłak, Fundacja Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017, s. 11–48.
- Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, red. Janet Evans, Routledge, London 2015.
- Deedy A. Carmen, *The Yellow Star: The Legend of King Christian X of Denmark*, il. Henri Sørensen, Houghton Mifflin, Boston 2000.
- Fallace D. Thomas, *The Origins of Holocaust Education in American Public Schools*, "Holocaust and Genocide Studies" 2006, Vol. 20, Issue 1, s. 80–102, <https://doi.org/10.1093/hgs/dcj004> [dostęp: 2025/08/17].
- Fornalczyk-Lipska Anna, *Linguistic and Visual Representations of War in Picture Books*, „Kwartalnik Neofilologiczny” 2018, t. 65, nr 1, s. 60–73.
- Hallberg Kristin, *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, przeł. Hanna Dymel-Trzebiatowska, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. Małgorzata Cackowska, Hanna Dymel-Trzebiatowska, Jerzy Szyłak, Fundacja Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017, s. 49–56.
- Hesse Karen, *The Cats in Krasinski Square*, il. Wendy Watson, Scholastic Press, New York 2004.
- Hirsch Marianne, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- Howorus-Czajka Magdalena, *“True Fiction” – the Memory and the postmemory of Traumatic War Events in a Picturebook*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, t. 34, nr 3, s. 94–106.
- Kania Agnieszka, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2017.
- Kaniowska Katarzyna, *Postpamięć*, w: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, Robert Traba, współpraca Joanna Kalicka, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 389–392.
- Karolak Sylwia, *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2014.

- Kertzer Adrienne, *Saving the Picture: Holocaust Photographs in Children's Books*, "The Lion and the Unicorn" 2000, Vol. 24, Issue 3, s. 402–431, <https://doi.org/10.1353/uni.2000.0031> [dostęp: 2025/08/17].
- Kertzer Adrienne, *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*, Broadview Press, Peterborough 2002.
- Kokkola Lydia, *Representing the Holocaust in Children's Literature*, Routledge, New York 2003.
- Langer L. Lawrence, *The Holocaust and the Literature Imagination*, Yale University Press, New Haven–London 1975.
- Mann Peggy, *Last Road to Safety: A True Story*, il. George Stavrinos, Macmillan Pub. Co, New York 1995.
- Nikolajeva Maria, Scott Carole, *How Picturebooks Work*, Routledge, New York–London 2001.
- Raizen Esther, *Last Road to Safety: The Making of a Holocaust Picture Book*, "The Lion and the Unicorn" 2017, Vol. 41, Issue 1, s. 28–60, <https://dx.doi.org/10.1353/uni.2017.0002> [dostęp: 2025/08/17].
- Rosseau Frédéric, *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii, Słowa/obraz terytoria*, Gdańsk 2012.
- Rybak Krzysztof, *Obrazowanie Zagłady. Narracje holokaustowe w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023.
- Schmidt Renita, *The Yellow Star: The Legend of King Christian X of Denmark*, "Worlds of Words Review" 2010, Vol. 3, Issue 2, pp. 24–26, https://arizona.aws.open-repository.com/bitstream/handle/10150/664834/WOW-Review-Volume-III-Issue-2_25-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 2025/08/17].
- Sullivan T. Edward, *The Holocaust in Literature for Youth: A Guide and Resource Book*, Scarecrow Press, Lanham 1999.
- United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), hasło: *Children During the Holocaust*, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/children-during-the-holocaust> [dostęp: 2025/10/06].
- Vander Zee Ruth, *Erika's Story*, il. Roberto Innocenti, Creative Editions, Mankato 2003.
- Wild Margaret, *Let the Celebration Begin!*, il. Julie Vivas, Orchard Books, New York 1991.
- Wójcik-Dudek Małgorzata, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Streszczenie:

Artykuł podejmuje analizę strategii narracyjnych i wizualnych w pięciu książkach obrazkowych o Zagładzie wydanych w USA (1975–2004). Zastosowano metodę analizy ikonotekstowej, uwzględniając kryteria etycznej reprezentacji Lydii Kokkoli i Elizabeth Baer oraz koncepcję postpamięci. Badanie pokazuje zróżnicowane praktyki – od realistycznych narracji autobiograficznych po manipulacje i nadużycia – które ujawniają zarówno edukacyjny potencjał tych tekstów, jak i potrzebę ich krytycznej mediacji przez dorosłych.

World War II in American Children's Picturebooks: Selected Examples

Abstract:

The article analyzes narrative and visual strategies in five Holocaust picturebooks published in the United States (1975–2004). The study employs an iconotextual approach, taking into account Lydia Kokkola's and Elizabeth Baer's criteria of ethical representation as well as the concept of postmemory. The analysis reveals diverse practices – ranging from realistic autobiographical narratives to manipulations and distortions – that demonstrate both the educational potential of these texts and the need for their critical mediation by adults.

Słowa kluczowe: książki obrazkowe, Holokaust, ikonotekst, postpamięć, edukacja o Holokauście

Keywords: picturebooks, Holocaust, iconotext, postmemory, Holocaust education

Weronika Redmerska – absolwentka historii sztuki oraz kulturoznawstwa. Doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie bada reprezentacje migracji i figury Innego w książkach obrazkowych i powieściach graficznych. Jej zainteresowania obejmują ikonotekst, narracje o wojnie i Zagładzie oraz współczesne studia nad migracjami.