

ФИЛМ

LUGARDA
1968

ХОЛОКАУСТ, СЕЋАЊЕ, КУЛТУРА (I)

Уредници
Катарина Мелић
Милена Нешић Павковић
Драган Бошковић

ХОЛОКАУСТ, СЕЋАЊЕ, КУЛТУРА

Крагујевац
2022.

САДРЖАЈ

Александра В. Чебаишек

ЋУТАТИ ИЛИ ГОВОРИТИ:
ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ ХОЛОКАУСТ-ДИСКУРСА / 11

Марија Д. Луковић

НОВИ ЈЕЗИК ХУМАНИЗМА:
НЕ ЗАБОРАВИТИ ХОЛОКАУСТ! / 23

Ивана П. Остојић

ДЕГЕНЕРИСАНА УМЕТНОСТ:
ИМАЛИ СУ ЧЕТИРИ ГОДИНЕ / 35

Анђела Т. Вујошевић

ДИСКУРСИВНЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ ХОЛОКАУСТА:
СТВАРАЛАШТВО АНСЕЛМА КИФЕРА / 49

Јована Д. Костић

РОК'Н'РОЛ И ХОЛОКАУСТ / 59

Александра С. Секулић

НЕПРАВО У НЕМАЧКОЈ ЗА ВРЕМЕ НАЦИОНАЛСОЦИЈАЛИЗМА / 67

Катјарина С. Лазић

РЕФЛЕКСИЈА ПРОШЛОСТИ И ПОЕТИКА ПОСТМЕМОРИЈЕ / 83

Лела М. Вујошевић

ДВЕ ПЕТИЦИЈЕ: НЕ ДАМО ЈЕВРЕЈЕ – НАШЕ КОМШИЈЕ / 93

Гордана М. Јоцић

„АРИЈЕВСКИ ПАРАГРАФ” И РАСНЕ ТЕОРИЈЕ
У СРБИЈИ ТОКОМ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА / 111

Бојана Г. Ракоњац

ШЕКСПИРОВ *МЛЕТАЧКИ ТРГОВАЦ* КРОЗ ПРИЗМУ
АНТИСЕМИТИЗМА У ТРИ ИЗВЕДБЕ: ДВОРСКО ПОЗОРИШТЕ
БЕЧ (1943), ЈУГОСЛОВЕНСКО ДРАМСКО ПОЗОРИШТЕ
БЕОГРАД (2004) И ВЕНЕЦИЈАНСКИ ГЕТО (2016) / 125

Сандра Р. Тешиовић

ДИСКУРС О НАЦИСТИЧКОЈ ПРОШЛОСТИ У РОМАНУ
СТАРИ МАЈСТОРИ ТОМАСА БЕРНХАРДА / 137

Теодора С. Илић

БУДУЋНОСТ СЕБАЊА НА ХОЛОКАУСТ:
ПОСТМЕМОРИЈА У РОМАНУ *EAST-WEST STREET*
ФИЛИПА СЕНДСА / 151

Верка Г. Карић

ДАНИЛО КИШ И ИСТРАЖНИ ДИСКУРС:
ХОЛОКАУСТ И ЈЕВРЕЈСКИ ИДЕНТИТЕТ У ДЕЛУ *ПСАЛАМ 44* / 163

Драгана М. Вучковић

АНТИСЕМИТИЗАМ У ДЕЛУ *ДНЕВНИК* ЕЛЕНЕ БЕР / 173

Дуња Д. Томовић

РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА ЛОГОРА У РОМАНУ
ПИСАЊЕ ИЛИ ЖИВОТ ХОРХЕА СЕМПРУНА / 193

Милица М. Карић

БИТИ ЈЕВРЕЈИН: ПРИЧА ЈЕВРЕЈИНА ЛУТАЛИЦЕ ЖАНА Д'ОРМЕСОНА / 207

Илија Д. Обровић

(НЕ)СУОЧАВАЊЕ СА ПРОШЛОШЋУ НА ПРИМЕРУ
РОМАНА ИСЕЉЕНИЦИ В. Г. ЗЕБАЛДА / 223

Јована Д. Стојановић

КРВАВА ПОВРАТНА СПРЕГА
– ГЕЦ И МАЈЕР У ОГЛЕДАЛУ СМРТИ / 245

Александра З. Стојановић

УЧЕЊЕ ПОСЛЕ АУШВИЦА: ХОЛОКАУСТ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ НА
ПРИМЕРУ РОМАНА ДЕЧАК У ПРУГАСТОЈ ПИЦАМИ ЦОНА БОЈНА / 255

Сара Николић

ЖИВОТ ЈЕВРЕЈА ЗА ВРЕМЕ ОКУПАЦИЈЕ
У РОМАНУ САРИН КЉУЧ ТАТЈАНЕ ДЕ РОНЕ / 269

Тамара Јевремовић

ТРАГАЊЕ ЗА ДОРОМ У ДЕЛУ ДОРА БРУДЕР ПАТРИКА МОДИЈАНА / 283

Јована З. Белић

СУОЧАВАЊЕ СА ПОЧИНИЛАЧКОМ ПРОШЛОШЋУ У
ФИЛМУ ЛОРЕ РЕДИТЕЉКЕ КЕЈТ ШОРТЛАНД / 293

БИОГРАФИЈЕ АУТОРА / 309

Александра З. Стојановић¹
 Универзитет у Крагујевцу
 Филолошко-уметнички факултет
 Центар за научноистраживачки рад

УЧЕЊЕ ПОСЛЕ АУШВИЦА: ХОЛОКАУСТ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ НА ПРИМЕРУ РОМАНА ДЕЧАК У ПРУГАСТОЈ ПИЦАМИ ЏОНА БОЈНА²

Циљ рада јесте испитати значај романа *Дечак у пругастој пицами* Џона Бојна за наставу о Холокаусту, као и његову подобност и ефикасност у преношењу искуства Холокауста млађим генерацијама. У структури рада издвајају се три перспективе тумачења које доприносе свеобухватном сагледавању романа – идеолошка, етичка и педагошка. Идеолошка перспектива тумачења, заснована на студијама о идеологији у књижевности за децу, бавиће се откривањем начина успостављања доминације нацистичке идеологије у роману. Бруно, деветогодишњи протагониста, због свог узраста и дечје невиности и под породичним утицајем, верује у очеву доброту и безбедност логора. Међутим, његова радозналост и истраживачки дух наводе га да преиспитује разлике између себе и свих људи у „пругастим пицамама“. Кроз ликове Бруна и Шмуела, јеврејског дечака, истичемо учење Е. Левинаса о преузимању одговорности према другоме као једином начину супротстављања нечовештву. Педагошка перспектива, напослетку, истиче неке од честих препрека у настави Холокауста са млађим узрастима и предности употребе овог романа. Носећи поднаслов „басна о Холокаусту“, роман Џ. Бојна имплицира потребу за откривањем поуке и едукативни карактер дела. Истиче се значај писања и учења о наративима о Холокаусту у циљу одржавања сећања и спречавања заборава на догађај, што је, према Т. Адорну, једини начин да се успостави васпитање после Аушвица које ће указати на опасности било ког вида дискриминације и спречити понављање догађаја попут Холокауста у будућности.

Кључне речи: Холокауст, педагогија, етика, идеологија, књижевност за децу, Џ. Бојн, *Дечак у пругастој пицами*

1. Увод

Роман *Дечак у пругастој пицами* Џона Бојна данас се сматра једним од најзначајнијих наратива о Холокаусту, што се може потврдити истраживањем Д. Цексона (2020: 136) који закључује да је ово „најчитанија књига, било које врсте, о Холокаусту међу децом школског узраста у Енглеској“. Слична истраживања показала су популарност и значај овог романа за едукацију о Холокаусту у Шкотској, Ирској и Сједињеним Америчким Државама. Написан 2006. године, роман је преведен на преко 39 језика, а 2008. године настаје и филмска адаптација Марка Хермана по истом имену. Роман приказује живот једне немачке породице која се због официрске позиције оца сели из Берлина у неименовано предграђе у којем се не налази ништа више до куће и концентрационог логора у њеној близини. Протагониста романа јесте деветогодишњи дечак Бруно, који, усамљен и незадовољан због напуштања својих другара у Берлину, креће кришом

¹ aleksandra.stojanovic@filum.kg.ac.rs

² Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/ 200198).

да истражује околину и необичну фарму у којој сви људи носе исте пицаме по цео дан. Дошавши до оградe концентрационог логора, Бруно упознаје вршњака Шмуела – јеврејског дечака. Једна од централних тачки радње јесу Брунове честе посете Шмуелу и пријатељство које се развија између двојице дечака. Приликом последње посете, Бруно одлучује да се провуче испод оградe и посети свог пријатеља у логору, када оба дечака бивају одведена у гасну комору и убијена.

Књижевни жанр који се показао најпотентнијим за уношење идеолошких позиција јесте управо историјска фикција (Стивенс 1992: 202), која подједнако представља и опасност јер се наративи о важним историјским догађајима често прикрију измештањем фокуса на личне приче јунака и њихове међуљудске односе (Стивенс 1992: 206). У пријатељству дечака откривају се неке од централних тема дела, као и етичка питања о другости и (не)разумевању различитости другог.

Роман *Дечак у пругастој пицами* Џона Бојна настао је 2006. године и спада у период стваралаштва који А. Асман класификује као другу фазу у трансформацији Холокауст сећања³. Ова фаза заснива се на „новој свести о насилним пуко-тинама и непрекидном утицају трауматског догађаја” (Асман 2015: 27) са фокусом на људска права и етичка питања. Унутар ове фазе Асман издваја три оквира за преношење искуства Холокауста – идентификациони, који се поистовећује са жртвама, етички, који се односи на злочинце и трећи, емпатични, који обухвата перспективу посматрача. Џон Бојн у свом роману обухвата сва три оквира, представљајући уједно патњу жртава кроз ликове Павела и Шмуела, одговорност злочинаца и њихових потомака кроз ликове дечака Бруна и његове породице која, тек када осети губитак на личном искуству, постаје свесна патње „другог”. Трећи оквир преношења – емпатични – „нуди могућност да се трансцендирају разлике и категорије” (Асман 2015: 27) тако што фокус ставља не на идентификацију са расом, религијом, нацијом или групом, већ на индивидуални план човекове патње. Овакав приступ код Бојна омогућава да читаоци сагледају перспективу жртве, али и починиоца, посебно оних који за време Другог светског рата, због узраста, нису имали потпуно разумевање узрока рата, организације логора и њихових последица.

Како циљ романа и није да аутентично представи историјске догађаје, већ да „проблематизује саму идеју проналаска истине” и пружи врсту „емотивне истине” (Модлингер 2015: 171), он представља значајан допринос у погледу трансформације Холокауст сећања. Џон Бојн јавља се као секундарни сведок, онај који нема личне везе са догађајем, јер се „бави Холокаустом не као историјским догађајем који се све више повлачи у далеку прошлости већ као догађајем у сећању” (Асман 2015: 37). Приближава се време када неће више бити сведока Холокауста већ само њихових потомака, када ће се „будућност Холокауста заснивати искључиво на симболичким репрезентацијама као што су књиге, представе, филмови и изложбе” (Асман 2015: 37). Како би се одржало сећање на Холокауст, неопходно је преносити га генерацијама које долазе кроз наведене форме уметности. Стога се роман *Дечак у пругастој пицами* често употребљава као образовно средство у преношењу искуства Холокауста и сећања на овај догађај.

3 Алаида Асман издваја три фазе трансформације Холокауст сећања – 1) прва фаза од 1945. године која се односи на сведочење жртава; 2) друга фаза од 1985. године која се односи на нову културу сећања која се развила као „јавни и институционални контекст”; 3) трећа фаза од 2015. године која се тиче тренутних трансформација Холокауст сећања и односи се на „искључиво посредовано сећање” (Асман 2015: 23).

Због свог поднаслова роман се често класификује као басна о Холокаусту, која би требало да, по одредницама самог жанра, носи извесну моралну поуку. Поука коју М. Модлингер (2015: 171) истиче јесте да су „разлике између људи арбитрарне и могу довести само до нечовештва.” Међутим, роман *Дечак у дружастој пици* не може се поједноставити и свести само на одредницу „басне о Холокаусту” и потребно је испитати вишеслојност значења наратива кроз анализу идеолошких, етичких и педагошких аспеката. У данашњој едукацији о Холокаусту, перспектива која истиче људску патњу и пре свега саму људскост жртава, биће најуспешнија у преношењу суштине догађаја. Дакле, циљ рада јесте указати на начин употребе нацистичке идеологије и њеног схватања из дечје перспективе, потенцијалне етичке импликације романа који тематизује пријатељство између два дечака различитог порекла и, напослетку, на саме препреке при учењу о Холокаусту и делотворности овог романа у едукацији млађих генерација.

2. Свет кроз дечји поглед – идеолошка перспектива

Линда Хачион (1996: 297) истиче да „целокупна друштвена пракса (укључујући уметност) постоји захваљујући идеологији у њој”, стога није изненађујуће да ни књижевност за децу није ослобођена идеолошких перспектива. Анализа идеолошких аспеката романа *Дечак у дружастој пици* води ка „раскринкавању културних уметнина као друштвено-симболичких чинова” (Џејмсон 1984: 20) и тежи да укаже на то да „идеологија није нешто што прожима или заодева симболичке производе, него је естетски чин сам по себи идеологичан” (Џејмсон 1984: 92). У роману је присутна нацистичка идеологија, као и сам процес индоктринације чак и најмлађих чланова партије. Специфична за овај роман јесте перспектива деветогодишњег дечака и његовог поимања и неразумевања нацистичких доктрина, која указује на опасност неинформисаности и тајновитости друштвених пракси тоталитарних режима. Како је детињство кључни период за формирање ставова о свету и односима према другима, књижевна дела за децу „конструисана су унутар друштвених пракси, а разумљивост коју друштво нуди деци јесте мрежа идеолошких позиција” (Стивенс 1992: 8). Стивенс (1992: 8) такође указује на то да идеологија није нужно увек непожељна, јер помаже у изградњи система веровања и тумачења света, али треба постојати свест да је „наратив без идеологије незамислив”, или, према речима Ф. Џејмсона (1984: 19), да у сваком тексту препознајемо „нужност доктрина политичког несвесног”.

Прва разматрања о присуству идеологије у књижевности за децу јављају се 1970-их година када утицај разних дискурса о различитости (родној, расној и класној) почиње да се примећује како у производњи уметничких дела намењеној деци тако и у рецепцији младе читалачке публике (Мекалум, Стивенс 2011: 359). За разлику од текстова за одрасле, идеологија у књижевности за децу представљена је имплицитно и идеолошки аспекти једног оваквог дела теже су уочљиви. Идеолошки текстови за децу стога имају две функције – друштвену и когнитивну. Друштвена функција огледа су дефинисању и одржавању друштвених подела и њихових система вредности, док когнитивна функција обезбеђује „смислене организације друштвених ставова и односа који чине наративне заплете” (Мекалум, Стивенс 2011: 360).

Када Бруно упозна Шмуела и поведу разговор о Шмуеловој земљи порекла, Бруно исказује идеолошки наметнуте ставове, без свести о значењу и (не)истинитости својих изјава:

’Пољска,’ рекао је Бруно замишљено, једва преваливши ту реч преко језика. ’Тамо није толико добро као у Немачкој, зар не?’ Шмуел се намргодио. ’Зашто не би било?’ питао је. ’Зато што је Немачка највећа од свих земаља,’ одговорио је Бруно, сетивши се нечега што је чуо од оца када је овај једном приликом разговарао са дедом. ’Ми смо надмоћни.’ (Бојн 2021: 108)

Дечак понавља речи које је упио у окружењу старијих војника, не знајући ни шта значи бити надмоћан, ни разлоге због којих се истиче значај и моћ Немачке наспрам остатка света. Индоктринација и учење идеологије, која касније младом Бруну прераста у навику и изражава се кроз изговарање празних реченица без критичког става према изговореним речима, почиње од раног узраста. У новом дому Бруно и Гретел добијају приватног учитеља чији је циљ да Бруну избаци бајке из главе, да га научи одакле потиче и о великим неправдама које су му учињене (Бојн 2021: 96). Убеђујући Бруна да читање и уметност „ничему не служе” (Бојн 2021: 95), господин Лист ставља фокус на часове историје који су у функцији јачања слике Немачке као савршене нације и њених становника као супериорних грађана. Бруно све чини под инструкцијом старијих официра тако да се ни у једном тренутку не осврне на своја дела и значење које она носе:

Отворио је врата, а отац га је позвао да се врати на тренутак. Устао је и извио обрве као да жели да стави Бруну до знања да је заборавио нешто да уради. Када му је отац дао знак, Бруно се одмах сетио, изговорио фразу и савршено га опонашајући. Саставио је стопала и подигао десну руку у ваздух, затим ударио петом о пету и изговорио што дубљим и чистијим гласом – трудио се да што више личи на очев – речи које је изговарао сваки пут када би се поздрављао са неким војником. ’Хајл Хитлер,’ рекао је, што је претпостављао је, био други начин да се каже: ’Онда, довиђења засада, желим вам пријатно поподне.’ (Бојн 2021: 55)

У роману се никада експлицитно не наводи чиме се бави Брунов отац, само да има „његов значајан и посебан посао” (Бојн 2021: 10), што је Бруна навело да сматра да је „његов отац човек за пример и како Фири има велике планове за њега. Ах, да, и то да има фантастичну униформу такође.” (Бојн 2021: 10) Бруно улогу свог оца у вршењу геноцида над Јеврејима посматра само кроз површне чињенице као што су лепа униформа и присуство великог броја војника у кући. Бруново непознавање система власти и њених циљева у Другом светском рату огледа се у његовом погрешном именовану вође нацистичке партије: Бруно Фирера назива Фири, не знајући ко је он, која је његова позиција у држави и улога у рату. Приликом упознавања са Хитлером, Бруно помишља „какав грозан човек” (Бојн 2021: 119, емфаза у оригиналу). Од малих ногу Бруно се представљала идеја да је његов отац изузетно добар човек, посебан и од суштинског значаја за развој државе.

Роман Џона Бојна представља „репрезентацију идеолошког преступа” (Мекалум, Стивенс 2011: 367) приликом којег јунаци долазе до закључака о неподобности владајуће идеологије, покушавају изнова да је дефинишу, а чак и свргну. Тада ликови романа „дефинишу другост света тако што се одвајају кроз улоге које укључују субверзију, застрањивање или побуну” (Мекалум, Стивенс 2011: 367). Када Бруно први пут стигне у нови дом, примећује да се умногоме разликује од претходног пребивалишта у Берлину – осећао је да је у Ајшицу, како га је Бруно називао, „све око њега некако празно и хладно, као да се нашао на најусамљенијем месту на свету. Као да се нашао усред ничега.” (Бојн 2021: 18–19) Интуиција му је говорила да нешто није у реду са његовим новим домом, али није знао да одреди шта је у питању:

Бруна је заболоо стомак и могао је да осети како нешто расте у њему, што ће га, када из највећих дубина његовог бића стигне на површину и покаже се свету, натерати да виче или вришти, због тога што је читава ова ствар погрешна и неправедна, и представља велику грешку због које ће неко платити једног дана. (Бојн 2021: 20–21)

Знао је да „ту није било ничега чему би се људи смејали и због чега би били срећни” (Бојн 2021: 19). Ипак, Бруно не реагује на оваква запажања и не покушава да открије због чега му је то место изазивало толику nelaгoду. Иако роман не приказује чињенице историјског догађаја, он успева да пренесе перспективу младог протагонисте и да прикаже дечју перспективу идеологије и потенцијалних опасности исте. Бруно је често описан као знатижељан дечак, пун питања, са израженом жељом да у глави склопи „читаву слику” (Бојн 2021: 11) својим истраживањем животног простора. Међутим, Бруно током романа не успева или чак и не покушава да склопи читаву слику. Поставља се питање да ли је то случај због дечије невиности, наивности и немогућности разумевања зла, или зато што није постављао себи права питања.

Место на које су дошли Бруно назива Ајшиц, упркос бројним покушајима његове сестре Гретел да га исправи у изговору: „Не зове се Ајшиц, Бруно”, рекла је љутито, као да је то најгора грешка коју је ико икада направио у историји читавог света.” (Бојн 2021: 171) Премда није тачно наведено о ком логору је реч у роману, претпоставља се да је у питању Аушвиц. Морамо се, дакле, запитати зашто га дечак зове погрешним именом. „Знање може да нас наведе да напустимо одређено име, да га заменимо другим именима, да прихватимо или створимо нова имена.” (Лиотар 1991: 49) Бруново незнање јесте узрок не само погрешног именовања логора већ и несхватања његовог значења и од коликог ће значаја бити за читаво човечанство – стога му тачан назив тада није ни важан. Из данашње перспективе, Брунова грешка у именовању Аушвица јесте, како његова сестра изјављује, једна од најгорих грешака која се може направити. Име Аушвиц постало је синонимно са страдањем Јевреја и представља реч која се не сме прећутати и заборавити.

Рећи да је Аушвиц ’неизрецив’ или ’несхватљив’ изједначава га са појмом *euphemein*, са клањањем у тишини, као што се чини са Богом. Без обзира на нечије намере, овакав став доприноси његовој слави. Ми се, међутим, ’не стидимо да се загледамо у неизрециво’ – чак и ризикујући да откријемо оно што зло зна о себи и што лако можемо пронаћи и у себи. (Агамбен 1999: 33)

О Аушвицу се треба не само знати већ и говорити. Јасно је да Бруно као дете има наиван поглед на свет, без могућности поимања појединих апстрактних појмова, али показује се да је управо његово незнање довело до трагичне судбине. У том смислу, може се говорити о незнању свих посматрача или пак свесној одлуци да се прећути зло којим се сведочило. Није могуће одредити тачно колико је становника Немачке знало за логоре, али многи јесу. Немачка влада покушала је да од својих грађана сакрије податке о геноциду. Упркос дугогодишњој пропаганди против Јевреја, ипак нису желели да се дешавања иза бетонских зидова гасних комора обелодане. Међутим, Немци јесу знали и већински су одлучили да „остану у мраку; то је био најлакши пут” (Ботвиник 2001: 160–161).

3. Други ме се тиче – етичка перспектива

Савршен злочин, према речима Ж. Ф. Лиотара (1991:15), јесте онај који нема сведоке, међутим то не подразумева нужно убити све сведоке већ „постићи

ћутање сведока, глувоћу судија и неконзистентност (безумље) сведочења. Неутралишите пошљаоца, примаоца и смисао сведочења; тада изгледа као да нема референта (односно, штете).” Писањем, а затим и учењем о Холокаусту, постиже се обелодањивање злочина и спречавање да он падне у заборав. Едукација о Холокаусту показује се неопходном, али питање које остаје јесте који аспект овог догађаја треба истаћи како би се постигао најбољи резултат, онај који ће изазвати најснажније реакције читаоца и омогућити непрекидно преношење на будуће генерације. Ђ. Агамбен (1999: 22) истиче да је најважније говорити о одговорности коју треба преузети за своје поступке, не из перспективе етике већ као нужну дужност сваког човека да одговара за своја дела (или одсуство дела). Да се Холокауст не би поновио треба пренети већ на раном узрасту важност одговорности, страдање других и последице које настају када се одговорност према другима не преузме. Последице Холокауста, премда најстрашније за оне који су прогоњени, могу се пронаћи како у породицама жртава тако и у потомству починитеља. Роман *Дечак у пругастој пицици* често је критикован због „замућивања границе између жртве и злочинаца које било какав разговор о правди чини немогућим. Када сви постану жртве, ко је одговоран за злочине?” (Џексон 2015: 148) Међутим, овакво становиште доводи до симплификације романа који није написан да би се људи након Бруновог нестанка сажалили на његову породицу, већ да прикаже управо значај информисаности и преузимања одговорности. Брунова смрт није догађај намењен да од њега направи жртву и изазове сажаљење према нацистима, већ да прикаже његову наивност – наивност људи који слепо прате идеологију, не знајући шта она представља и изазива, дозвољавајући да се неправда дешава у њиховој непосредној близини, као и последице оваквог става. Агамбен такође истиче оно што је Примо Леви дефинисао као „сиву зону” (Агамбен 1999: 21) у којој се, услед слабљења односа конјункције између жртве и целата, агресор појављује као жртва. Ово јесте „сива, непрекидна алхемија у којој добро и зло, и са њим сви метали традиционалне етике, достижу тачку спајања” (Агамбен 1999: 21). Оно што роман Ц. Бојна приказује јесте управо комплексност Холокауста и немогућност посматрања само кроз призму жртве и починиоца, немогућност гледања на свет само као црно и бело, добро и зло. Пут ка разумевању Холокауста јесте критичко представљање различитих перспектива и сагледавање идеолошких, етичких и педагошких аспеката.

„Оно чисто етичко увек је имало лошу репутацију. Увек се борило против онтологије или против религије”, наводи Е. Левинас (1990: 96), који верује да је етички аспект најважнији јер „етичко оно духовно и да нечега нема што превазилази то етичко. Превазићи оно етичко јесте почетак сваког насиља”. Етика јесте оно што треба да контролише идеологију и политику и оно чиме се треба водити у педагогији. Све ово сведено је на мисао „други ме се тиче” (Левинас 1990: 98), која није празан сентимент већ основна људска дужност (Левинас 1990: 99). У роману *Дечак у пругастој пицици* јасно уочавамо границе постављене између Брунове породице и Јевреја у логору – другог. Прва ствар коју дечак примећује по доласку у нову кућу јесте висока ограда са бодљикавом жицом и предео иза жице који се умногоме разликује од његовог окружења, пре свега због одсуства било какве зелене површине (Бојн 2021: 36), указујући, чак и некеме са наивном дечјом перспективом, на извесни вид раздвојености и разлике. Бруно и Гретел постају свесни да су они другачији од људи које посматрају са Бруновог прозора. У датом тренутку не слуте шта би то иза жице могло бити, мислећи да је село или фарма. Бруно, за разлику од своје старије сестре, не подлеже идеолошким

манипулацијама господина Листа, зато што је он дефинисан кроз читав роман као истраживач који тежи авантурама, откривању новог и (пре)испитивању своје околине. Бруно тако постаје модел за сваког младог човека – не верује у „истине” које су му дате већ врши независна истраживања како би пронашао одговоре на своја питања. Спремност на истраживање није присутно код Бруна од самог почетка боравка у новом дому, већ се јавља услед радозналости о људима са друге стране оgrade који носе „сиве пругасте пицаме, а на глави сиве пругасте капе” (Бојн 2021: 42), а за које га отац упозорава да „нису људи” (Бојн 2021: 54). Питања која Бруно поставља јесу кључна за разумевање Холокауста и његових узрока – Шта је то Јевреје чинило мање вредним да би довело до дехуманизације читавог народа? „У чему је заправо била разлика? Питао се у себи. И ко одлучује о томе који ће људи носити пругасте пицаме, а који униформе?” (Бојн 2021: 97)

Када први пут упозна Шмуела, Бруно се идентификује са њим, пре свега због чињенице да су дечаци рођени истог дана. Овај податак наводи их да закључе: „Па, ми смо као близанци”, рекао је Бруно. „Скоро да је тако”, сложио се Шмуел.” (Бојн 2021: 106) У том тренутку Бруно не сагледава Шмуела као опасност, упркос оградџи и разлици у физичком изгледу дечака. Шмуел „није имао чизме ни ципеле, а стопала су му била прилично прљава”, „његова кожа била је скоро сиве боје, али ни налик било којој нијанси сиве коју је Бруно раније видео”, био је најмршавији и најтужнији дечак којег је Бруно икада видео, „али је одлучио да је најбоље да поразговара са њим” (Бојн 2021: 103). Шмуелова се страност „натурализује чим се здружи са спознајом. Оно у себи – и, према томе, другде ван мишљења, друкчије од мишљења – не поседује дивље варварство другости. Оно има смисао.” (Левинас 2003: 393) Бруно не осећа страх већ потребу да се другоме приближи и спозна га тако што ће се наћи „лицем у лице са дечаком” (Бојн 2021: 103). Поглед у лице другог од пресудног је значаја за стицање одговорности према другоме, јер тада „изглед његовог лица за мене добија смисао. Оно смисаоно лика јесте заповест за одговорност.” (Левинас 1990: 101) Бруно наставља редовно да посећује Шмуела и да разговара са њим како би му олакшао дане у логору. Доноси му храну и спреман је чак и да пређе границу другости, представљену оградом, да би помогао Шмуелу да пронађе свог оца. Занимљиво је истаћи да Бруно у тренутку упознавања са Шмуелом, и каснијег рађања пријатељства, није знао којој нацији Шмуел припада и то за њега није било важно. Он је у њему видео дечака, истог узраста, усамљеног попут њега, одведеног од топлог и вољеног дома против своје воље и поистоветио се са њим. Бруно проналази сличности између Шмуеловог и свог животног искуства. Бруново поистивећивање са Шмуеловом причом о доласку у Аушвиц указује на његово незнање о рату и дечјој симплификацији појмова: „То се и мени десило!”, повико је Бруно, одушевљен тиме што није био једини дечак који је био присиљен да се пресели.” (Бојн 2021: 123) Сагледавање Шмуела као другог, различитог од себе, или себе као супериорног у односу на Шмуела не може се приметити код Бруна. До једног разговора са Гретел Бруно је сматрао да ограда служи да би њега спречила да посети Шмуела и да су сви тамо одвојени са својим породицама, на шта му Гретел одговара:

„Па да, са својим породицама. Али и са својом врстом, такође.”

„Како то мислиш, са својом врстом?”

Гретел је уздахнула и одмахнула главом. „Са осталим Јеврејима, Бруно. Зар ниси то знао? Они не смеју да се мешају са нама.”

„Јевреји”, понови Бруно, проучавајући реч коју је изговорио. Прилично му се допало како звучи. „Јевреји”, поновио је. [...] „Јесмо ли и ми Јевреји?” (Бојн 2021: 172)

Занимљив преокрет јавља се у роману када Гретел не дефинише Јевреје као друге, већ њих саме:

’Ми смо *друџи*’, рече Гретел.

’Добро’, рече Бруно, задовољно што је најзад решио ту недоумицу. ’Значи, *друџи* живе на овој страни оградe, а Јевреји на оној.’ [...] ’Значи да Јевреји не воле *друџе*?’

’Не, ми не волимо Јевреје, глупане.’ (Бојн 2021: 173, емфаза у оригиналу)

За Гретел кретање ка другој је ситуација која „[j]е се не тиче и која би требало да [j]е остави равнодушном” (Левинас 2003: 398), док код Бруна примећујемо спремност да занемари утемељену другост и изрази једино што човеку као човеку остаје – „добро једног човека према другом” и људског у ситуацији „где људскост постаје једна тешка ствар” (Левинас 1990: 100).

Т. Адорно (2005: 255) „неспособност за поистовећивање” сматра најважнијим предусловом за дешавања у Аушвицу, истичући уједно и да се варварство Холокауста догодило међу „цивилованим и безопасним људима” који су гледали своје интересе и укинули осећај одговорности према другој. Бруно, као модел понашања према теоријама Е. Левинаса и Т. Адорна, има изражену моћ поистовећивања са јеврејским дечаком, толико да на крају доживљавају исту судбину:

Врата су се изненада затворила, а споља је одјекнуо гласан, металан звук. Бруно нагрешка чело, не схватајући који је смисао свега овога, али претпостављао је да се то дешава због кише, како људи не би покисли и прехладили се. Тада је у просторији постало веома мрачно, али и поред метежа који је потом настао, Бруно је неким чудом и даље држао Шмуела за руку, и ништа на свету не би га могло награтити да је пусти. (Бојн 2021: 199)

4. Представљање Холокауста деци – педагошка перспектива

На почетку своје књиге *Историја холокауста: од идеологије до уништења*, Р. С. Ботвиник (2001: xvii) припрема будуће ученике и све оне који су се одлучили на подухват учења о Холокаусту написавши:

Предмет који ћете истраживати поставља неке изузетне захтеве од вас. Чињенице, чак и када су испричане без улепшавања голим речима, одвешће вас у свет таквог дивљаштва да можете сумњати у њихову истинитост. Али чињенице се не могу мењати да би се олакшала наша болна сензибилност.

Међутим, упркос тежини ове теме, Ботвиник (2001: xviii) истиче да не постоји веће задовољство за просветног радника него када студенти изјаве да им је новостечено знање о Холокаусту применило начин размишљања тако да у будућности неће моћи да окрену леђа неправди и патњи других.

Једно од кључних питања када говоримо о представљању Холокауста деци јесте како оправдати изазивање кризе код ученика, чак и када се то чине из намере да се расветле и разумеју кључни историјски догађаји (Аслап 2003: 76). Жеља просветног радника да не изазове кризу или трауму код ученика јесте једна од највећих брига, али постоје многи други разлози зашто они који раде са децом избегавају да својим ученицима говоре о Холокаусту. Прво, сматрају да немају довољно знања о догађају да би успешно пренели знање. Даље, сматрају да је тематика изузетно осетљива и да је лако рећи нешто „погрешно” што може изазвати бурне реакције. И, напослетку, сматрају да нису у позицији да говоре о тако емоционално набијеној теми услед недостатка личног трауматског искуства и праве перцепције величине овог догађаја (Линдквист 2007: 23). Међутим, ако

желимо да ученици никада не забораве Холокауст, што се често истиче као један од најважнијих циљева овакве наставе, онда се мора направити искуство које јесте незаборавно. Треба створити искуство које ученицима „неће дозволити да посматрају текстове [о Холокаусту] на начин на који би приступили другим школским задацима”, што доводи до закључка да постоји „инхерентна веза између делотворне педагогије о Холокаусту и трауматског искуства” (Аслап 2003: 76). Ш. Фелман закључује да је учење само по себи могуће само кроз кризу и да

[...] ако учење не створи неку врсте кризе [...] онда, можда, није истински научно: можда су пренете неке чињенице, пренете неке информације и нека документа, са којима ученици или публика – примаоци – могу да ураде управо оно што су људи урадили са тим информацијама када је Холокауст почео, али нико не би могао да *препозна*, и нико не би могао истински *научити*, *процитати* или *употребити*. (Фелман 1992: 53, емфаза у оригиналу)

Многи наставници верују да се значај Холокауста за историју човечанства може пренети ученицима тако што ће нагласити број жртава, понављањем цифре од шест милиона страдалих, што је најчешће први и најважнији податак који ученици сазнају. Међутим, упркос активностима у којим ученици одвајају шест милиона ситних предмета попут спајалица како би својим очима видели величину ове трагедије, Холокауст остаје „изван когнитивне способности разумевања многих људи” (Линдквист 2006: 215). Претпоставка теоретичара јесте да се треба окренути ка индивидуалним причама жртава, њиховој патњи и страдању, тако што ће централно питање постати не колико их је било, већ како и зашто се Холокауст уопште догодио. Т. Адорно (2005: 245) сматра да „навести број, или с њим лицитирати недостојно је човека”, јер у питању је много више од „случајног скретања са неумитног тока историје” и то се изнова треба истицати мишљу да „Аушвиц не сме да се понови. Он је био варварство којем се супротставља све васпитање” (Адорно 2005: 245). Суочавање са догађајима Холокауста постало је неопходно јер „више немамо луксуз да поричемо постојање зла или одлажемо сусрет детета са злом” (Кид 2005: 121), што ће се постићи управо процесом хуманизације жртава, укидањем стереотипа и окретањем ка етичким питањима дискриминације и расизма. К. Кид (2005: 120) наводи да је књижевност за децу, упркос претходно наведених потешкоћа, најприкладнији облик за представљање једног трауматског догађаја као што је Холокауст. Учење о Холокаусту у раном узрасту⁴ ученицима јасно ставља до знања какве последице било какав облик расизма може имати тако што ће постати свесни широког досега расизма и сагледати га као

4 Шорт наводи да је образовање о Холокаусту обавезно за ученике од једанаесте до четрнаесте године у Великој Британији и Велсу. Међутим он критикује овакав образовни план, истичући проблематику представљања Јевреја и ставке на које наставници треба припазити. Пре свега, многи ученици који укључују лекције о Холокаусту „одају утисак да антисемитизам није постојао пре Хитлера и да је његов значај често умањен тиме што се општи термини попут расизма и стереотипа користе уместо антисемитизма, стога чинећи нејасном суштину Холокауста” (Шорт 1994: 54). Још једна опасност оваквог курикулума може бити представљање Јевреја као народа који је увек прогоњен, а „очигледно је неетички дозволити да се историја предаје на такав начин да се појача сумња да је одребена етничка или верска група вечно проклета” (Шорт 1994: 55). Треба подједнако представити успехе Јевреја колико и трагедије читавог народа. Ученици, такође, не смеју помислити да су Јевреји страдали због својих религиозних уверења, већ треба јасно нагласити да су Нацисти њих посматрали као расу, а не религиозну групу. Корисно би било навести ученике на размишљање о томе „да ли постоји било који легитимни основ за нашошење патње читавој раси или религиозној групи уместо само неким члановима групе” (Шорт 1994: 57).

[...] вирулентни токсин који може укључивати незамисливу бруталност и довести до хладнокрвности и систематског убијања милиона. Ако су ученици упознати са ужасима Ајнзац група и логора смрти и ако им се помогне да виде ове ужасе као крајњи израз расистичке идеологије, неки од њих – они који су отворени за рационално убеђивање – могу постати осетљивији, и више забринуте, за нивое расизма које би иначе занемарили и сматрали тривијалним. Другим речима, лекција коју науче јесте да се са забринутошћу односе према било којој манифестацији расизма. (Шорт 2003: 285)

Учење после Холокауста односи се на две ствари: „једна је васпитање у детињству, посебно раном, а друга је опште просвећивање које ствара духовну, културну и друштвену климу која не допушта понављање, дакле једну климу у којој мотиви који су изазвали ужас унеколико постају освешћени” (Адорно 2005: 247). Роман *Дечак у пругастој пицами* међу младом читалачком публиком представља један од најзначајнијих извора информација о Холокаусту, што потврђује истраживање М. Греја⁵ које показује да је 75.8% испитаника читало књигу или гледало филм *Дечак у пругастој пицами*, од којих је 12.8% навело да је роман *Дечак у пругастој пицами* главни извор свих њихових сазнања о Холокаусту (Греј 2014: 114).

Критика у вези са употребом романа *Дечак у пругастој пицами* у настави усмерене су пре свега на историјске неправилности које могу створити представе о Холокаусту опасне за разумевање догађаја. Главне неправилности на које се упућује јесте сама чињеница да је Бруно могао да се провуче испод ограда да би посетио Шмуела, а супротно није никада било могуће. Такође, вероватноћа да би Шмуел преживео толико дуго при стицању у логор јесте мала, јер су старији људи и деца сматрани бескорисним и убијани одмах по доласку. Чак и под претпоставком да Шмуел јесте остао жив у логору, сасвим је немогуће да би имао толико слободног времена да без надзора седи код ограда и разговара са Бруном. Идеја да Бруно у тим годинама не зна ништа о антисемитизму и рату, упркос школском програму оријентисаном ка ширењу нацистичке идеологије, такође јесте историјски невероватна. Последња ставка може се објаснити чињеницом да, приказујући перспективу деветогодишњег дечака, аутор истиче важност деце у преношењу искуства Холокауста, не само због њихове претпостављене беспомоћности и невиности, већ зато што „наивни дечји поглед на свет опонаша удаљеност између 'јавности' и искуства оних који су проживели Холокауст и страдали у њему” (Модлингер 2015: 170), чинећи овакав наративни избор и Бруново незнање прикладним. Разматрајући бројне чињенице у роману које су у контрадикцији са чињеничним стањем догађаја, долазимо до закључка да овај роман „не покушава да 'разуме' Холокауст из историјске, социолошке или филозофске перспективе. Роман покушава да, кроз Брунову наивност, визуелно прикаже апсурдност ограда” (Модлингер 2015: 172), тако што ће умањити разлику између двају дечака, припадника супротстављених нација и указати на неоснованост апсолутне мржње и геноцида над Јеврејима. Имајући у виду да сам аутор роман дефинише као *басну* у поднаслову, истичемо да је значај овог романа у поучи о одговорности према другој и окретању ка ставу *дружи ме се тиче*, уместо да зајмуримо на патњу другог било да она погађа наш живот директно или не. Овим се не само могу спречити размера злочина над човечанством као што је био Холокауст, већ масовно занемаривање неправде и расизма према другој.

5 Истраживање које је спровео М. Греј било је засновано на томе да ученици између тринаесте и четрнаесте године старости пишу све што знају о опхођењу према Јеврејима у Другом светском рату, а затим и да попуне упитник о изворима из којих су сазнали информације

5. Закључак

Иако критикован због бројних историјских непрецизности, утицај романа и филма *Дечак у дружастој пиџами* не може се занемарити у едукацији о Холокаусту, посебно не за млађе узрасте, када овакво штиво представља једно од најупотребљенијих средстава преношења не само искуства Холокауста већ и патње на личном плану и однос који пркоси расизму, антисемитизму и свим идеолошки наметнутим разликама између двају деветогодишњих дечака. Како роман представља „симбиоз[у] културе и образовања”, постаје јасно да ће, кроз културне и моралне изјаве, роман утицати на идеје о Холокаусту, како наставника тако и ученика (Греј 2014: 111).

Холокауст јесте истовремено и историја и прича без краја, исконска сцена заувек проживљена и реконструисана. То је нешто о чему се мора говорити, али које остаје недостижно. Холокауст јесте истовремено догађај који смо превазишли, али који не можемо и не смемо никад заборавити. (Кид 2005: 122)

Укључивање Холокауста у наставу доима се неопходним за одржавање сећања и активног преношења искуства Холокауста и последица нечовештва. Са употребом романа *Дечак у дружастој пиџами* као наставног материјала, као и било ког уметничког дела треба бити обазрив, јер „[у]метност, теорија и критика не могу се одвојити од институција (издавачке куће, галерије, библиотеке, универзитети, и тако даље) које их шире и омогућавају само постојање подручја дискурса и његових специфичних дискурзивних формација” (Хачион 1996: 307). Можемо, дакле, закључити да и сам роман, сагледан као наставни материјал за едукацију о Холокаусту, јесте идеолошко, а не педагошко средство. Употреба овог романа у настави такође је институционализована – роман је пажљиво одабран од стране просветног одбора, укључен у школски програм према прецизним правилима и нормама образовања и са детаљним упутством о начину на који га треба деци представити. Упркос неизбежно идеолошкој подлози, роман *Дечак у дружастој пиџами* показује се корисним јер изазива дискусију, одржава наратив Холокауста живим и отвара бројна питања која захтевају даље истраживање. Романом се, можда неисправно, истиче да Холокауст не може да се понови, „[н]е данас. Не у ова времена.” (Бојн 2021: 203) Тврдња којом се завршава текст указује управо на неопходност учења о Холокаусту, упозорења на клопке идеолошких текстова и упознавање младих са опасношћу било ког вида дискриминације. Постизањем потпуне транспарентности и образовања могу се покренути питања о понављању Холокауста, која, до тада, остају у домену спекулације, као привидно срећан крај и утешна поука књига за децу.

ЛИТЕРАТУРА

- Агамбен 1999: G. Agamben, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*, New York: Zone Books.
- Адорно 2005: T. Adorno, *Vaspitanje posle Aušvica*, *Treći program*, 127/128, 245–257.
- Алсуп 2003: J. Alsup, *A Pedagogy of Trauma (or a Crisis of Cynicism): Teaching, Writing, and the Holocaust*, in: M. Bernard-Donals and R. Glejzer (Eds.), *Witnessing the Disaster: Essays on Representation and the Holocaust*, Madison: The University of Wisconsin Press, 75–89.

- Асман 2015: A. Assmann, Transformations of Holocaust Memory: Frames of Transmission and Mediation, in: O. Kobrynsky and G. Bayer (Eds.), *Holocaust Cinema in the Twenty-First Century: Memories, and the Ethics of Representation*, London: Wallflower Press, 23–40.
- Бојн 2021: Dž. Војн, *Dečak u prugastoj pidžami*, Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Ботвиник 2001: R. S. Botwinick, *A History of the Holocaust: From Ideology to Annihilation*, New Jersey: Prentice Hall.
- Греј 2014: M. Gray, “The Boy in the Striped Pyjamas”: A Blessing or Curse for Holocaust Education?, *Holocaust Studies*, 20: 3, 109–136.
- Кид 2005: K. V. Kidd, “A” is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory and the “Children’s Literature of Atrocity”, *Children’s Literature*, 33, 120–149.
- Левинас 1990: E. Levinas, Drugi me se tiče, *Delo: književni mesečni časopis*, 35: 9/12, 95–105.
- Левинас 2003: E. Levinas, Trag drugog, *Reč: časopis za književnost i kulturu*, (71)17, 393–406.
- Линдквист 2006: D. Lindquist, Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors, *The Social Studies*, 97: 5, 215–221.
- Линдквист 2007: D. Lindquist, A Necessary Holocaust Pedagogy: Teaching the Teachers, *Issues in Teacher Education*, 16: 1, 21–36.
- Лиотар 1991: Ž. F. Liotar, *Raskol*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Мекалум, Стивенс 2011: R. McCallum, J. Stephens, Ideology and Children’s Books, in: S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, and C. A. Jenkins (Eds.), *Handbook of Research on Children’s and Young Adult Literature*, New York: Routledge, 359–371.
- Модлингер 2015: M. Modlinger, The Ethics of Perspective and the Holocaust Archive: Spielberg’s List, The Boy in the Striped Pyjamas and Fateless, in: O. Kobrynsky and G. Bayer (Eds.), *Holocaust Cinema in the Twenty-First Century: Memories, and the Ethics of Representation*, London: Wallflower Press, 161–180.
- Стивенс 1992: J. Stephens, *Language and ideology in children’s fiction*, London: Longman.
- Фелман 1992: S. Felman, Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching, in: S. Felman and D. Laub (Eds.), *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, New York: Routledge, 1–56.
- Хачион 1996: L. Hačion, *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Novi Sad: Svetovi.
- Џејмсон 1984: F. Džejmson, *Političko nesvesno: pripovedanje kao društveno-simbolični čin*, Beograd: Pečat.
- Џексон 2020: D. Jackson, ‘I know it’s not really true, but it might just tell us...’: The troubled relationship between “The Boy in the Striped Pyjamas” and understanding about the Holocaust, in: S. Foster, A. Pearce, and A. Pettigrew (Eds.), *Holocaust Education: Contemporary challenges and controversies*, London: UCL Press, 135–149.
- Шорт 1994: G. Short, Teaching about the Holocaust: a consideration of some ethical and pedagogic issues, *Educational Studies*, 20: 1, 53–67.
- Шорт 2003: G. Short, Lessons of the Holocaust: A response to the critics, *Educational Review*, 53: 3, 277–287.

LEARNING AFTER AUSCHWITZ: HOLOCAUST IN CHILDREN'S LITERATURE EXEMPLIFIED BY JOHN BOYNE'S NOVEL *THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS*

Summary

The goal of the paper is to examine the significance of John Boyne's novel *The Boy in the Striped Pyjamas* for Holocaust education, as well as its appropriateness and efficiency in transmitting the experience of the Holocaust to a younger audience. The paper is divided into three segments, all representing various perspectives of analysis that are necessary for the complete understanding of the novel. The research thus covers the ideological, ethical, and pedagogical perspectives. The ideological perspective, based on studies on ideology in children's literature, will examine how the Nazi ideology is enforced throughout the novel. Bruno, the nine-year-old protagonist, believes that his father is a good man and that the concentration camps, which he does not even define as such, are harmless places. This is partly due to his age and childhood innocence. However, Bruno's curiosity and investigative spirit lead him to re-examine the difference between himself and all of the men wearing "striped pyjamas." Through the characters of Bruno and Shmuel, the Jewish boy, we notice Emanuel Levinas's teaching about taking responsibility towards each other, as this is the only way to fight against inhumanity. Finally, the pedagogical aspects of the paper deal with some of the most common obstacles teachers face in Holocaust education and the benefits of using this novel. The subtitle of the novel represents it is a "fable of the Holocaust", which implies a sort of moral lesson should be reached and emphasizes the educational nature of the work. The importance of writing and teaching Holocaust narratives is also emphasized as, according to Theodor Adorno, the proper education after Auschwitz is the only way to point to the danger of all types of discrimination and attempt to prevent an event such as the Holocaust from being repeated.

Key words: Holocaust, pedagogy, ethics, ideology, children's literature, John Boyne, *The Boy in the Striped Pyjamas*

Aleksandra Z. Stojanović

