

*Марина Балина*

## МЕЛОДРАМА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ПРОЗЕ О ХОЛОКОСТЕ: СТАНОВЛЕНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОГО ЧИТАТЕЛЯ

Статья посвящена вопросам формирования эмпатического читателя в подростковой прозе о Холокосте. В современной критике ценность этой литературы долгое время определялась уровнем ее достоверности и правдивой передачи исторических фактов этой трагедии. Эмоциональное воздействие текстов чаще всего рассматривалось как дополнительное и менее важное. В последнее десятилетие произошел серьезный сдвиг в оценке детской литературы о Холокосте как инструмента по созданию и культивации эмпатии как основы для создания общества, в котором сочувствие и сопереживание станут важной частью повседневного существования. Такая эмпатическая связь между читателем и персонажем литературного произведения, понимание поведения героя или героини в экстремальных условиях и практика сопереживания должны стать новой школой эмоционального взросления. В статье предпринята попытка на примерах повестей нидерландского автора Петера ван Гестеля и американской писательницы Р. Дж. Паласио показать этапы формирования нарративной эмпатии — от когнитивной, основанной на знании исторических фактов, до эмоциональной, возникающей на основе сопереживания литературным персонажам, помещенным в конкретный исторический контекст. Личная история героев описывается в режиме мелодраматического письма как способа изображения частного, интимного пространства, создающего альтернативную модель для описания социальных катаклизмов.

*Ключевые слова:* литература Холокоста, подростковая литература, нарративная эмпатия, эмпатический читатель, мелодраматическая модальность, эмоциональный экфрасис, когнитивная нарратология

---

*Марина Романовна Балина*  
Университет Иллинойс Уэслиан, США  
mbalina@iwu.edu

DOI: 10.31860/2304-5817-2023-2-24-314-335

Литература не может передать  
вызывающих оцепенение цифр,  
но она может стать свидетелем,  
стать памятью.<sup>1</sup>

Джейн Йолен

Детская литература о Шoa — явление сложное, к анализу которого исследователи подходят с самых разных позиций. Как справедливо замечает шведская исследовательница этой литературы Лидия Коккола, в оценке этой литературы пересекаются сразу три компонента: требования к исторической достоверности в описании событий, этический подход к описываемому материалу и, не в последнюю очередь, литературные достоинства текста, призванного рассказать о страшных страницах человеческой истории [Kokkola 2003]. Знаменитое высказывание американской писательницы Кэтрин Патерсон о том, что детская литература должна вселять надежду, довольно сложно воспринимается в связи с конкретным историческим материалом, с которым имеет дело литература Шoa — как взрослая, так и детская [Paterson 1988]. Три наиболее значимых на сегодняшний день исследования по детской литературе Холокоста, книги, вышедшие почти одновременно, показывают, насколько современные критики и специалисты обеспокоены качеством этой литературы<sup>2</sup>. Канадская исследовательница Адриенна Кертцер [Kertzer 2002], американский критик Хамида Босмайян [Bosmajian 2002] и уже названная выше шведская исследовательница Лидия Коккола практически единогласно критикуют сегодняшнюю детскую литературу о Шoa за изобилие счастливых концовок, противоречащих исторической правде, за «подслащенные» эпизоды, не только расходящиеся с фактами, но и напрямую противоречащие им. Так, Кертцер настаивает на том, что «...(преимущественно американское) требование к детской литературе предлагать своим читателям уроки надежды и счастливого конца находится в полном противоречии как с исторической, так и моральной правдой описываемых событий» [Kertzer 2002, 10]<sup>3</sup>. И действительно, детским авторам, которые рискнули взяться за такую сложную тему, как история геноцидов и расовых конфликтов, очень сложно балансировать между требованиями к достоверности в описании событий и сохранением позитивного взгляда на судьбу своих героев. В детской литературе Шoa против них работает и статистика: к началу Второй мировой войны в Европе насчитывалось более 1,6 миллиона еврейских детей в возрасте до 16 лет. К кон-

цу войны среди выжившего еврейского населения Европы осталось лишь 175 тысяч еврейских детей до 16 лет. Против такой статистики сложно возразить: ведь практически каждый герой послевоенных детских повестей и рассказов о Холокосте должен был погибнуть! Сам этот факт сразу же сужает круг возможных сюжетов детской и юношеской литературы и обрекает любое произведение на историческую недостоверность (см. [Davidowicz 1977]).

И все же все вышеупомянутые критики в качестве своего главного требования к этой литературе выдвигают историческую достоверность. На изучении фактов истории настаивает и израильская исследовательница немецкой литературы для детей и подростков Зохар Шавит [Shavit 2005], когда она пишет следующее: «Историю изучать необходимо именно для того, чтобы сделать свои выводы универсальными и действительно гуманистическими, а не ограниченными только своей личной проблематикой» [Там же, 18]. Ключевыми, как мне кажется, в этом утверждении становятся как уникальность исторического опыта Шоа, так и универсальность выводов, к которым должен прийти не только автор, но и его читатель. Для того, чтобы превратить опыт истории Шоа в универсальный, помимо знания корректной истории детскому автору необходимо научиться правильно апеллировать к эмоциональному миру своих еще не выросших читателей. Не пугая их нагромождением ужасов войны, научить их распознавать боль и страх обрушившейся катастрофы и, таким образом, расширить их эмоциональный кругозор, введя в него понимание эмоциональной связи между юным читателем и его/ее литературным героем.

В своем предисловии к недавно вышедшему сборнику статей о значении Холокоста для культуры Восточной и Центральной Европы немецкие исследовательницы Анна Артвинска и Аня Типпнер пишут о том, что и история ГУЛАГа, и Чернобыль, и массовые убийства во время гражданской войны в бывшей Югославии «...все эти события воспринимаются и концептуализируются в свете страшного опыта Шоа» [Artwinska, Tippner 2022, 6]. И действительно, в современном турбулентном дискурсе международных событий опыт Шоа остается неизменной величиной, которая не только напоминает о прошлых катастрофах, но и предсказывает будущее. Именно поэтому обращение к Шоа в детской и подростковой литературе сегодня не должно ограничиваться только формированием исторического знания. Умение апеллировать к эмоциональному миру читателей становится в один ряд со знанием истории. На основе литературы о Холокосте у юных читателей формируется поведен-

ческая этика, складывается поведенческий код, важным стержнем которого становится эмпатия.

### *Нарративная эмпатия и проблемы детского чтения*

Австралийская исследовательница Кэрри Маллан в статье, посвященной феномену нарративной эмпатии, особо выделяет детскую литературу как инструмент по созданию и культивации эмпатии — основы для создания общества, в котором сочувствие и сопереживание станут важной, если не решающей частью повседневного существования. Маллан пишет: «Чтение детской литературы (среди прочих важных элементов развития) является важной составляющей в воспитании этического и эмпатического понимания мира и людей в этом мире» [Mallan 2012, 106]. Опираясь на работы таких современных западных философов, как Марта Нуссбаум и Бруун Вааге, Маллан предлагает детским писателям посвятить себя созданию особого типа современного читателя, а именно читателя эмпатического. При этом Маллан четко разделяет понятия *эмпатии* и *симпатии* (*empathy* и *sympathy*). *Эмпатия*, по Маллан, это «способность понимать и разделять чувства другого», в то время как *симпатия* — это «чувство жалости по отношению к другому» [Там же, 108]. Исследовательница указывает на тот факт, что «...эмпатия является навыком, который объединяет людей и позволяет им чувствовать себя включенными в жизненные процессы в то время, как симпатия создает равноуровневые отношения (то есть позволяет смотреть на объект симпатии сверху вниз) и тем самым ведет к изоляции и разрыву человеческих отношений» [Там же, 112]. Анализируя детские и подростковые тексты о литературе травмы, войны и гуманитарных катастроф, трудно не увидеть важные этические вопросы, которые предлагает нам сегодня рассмотреть Кэрри Маллан. Наряду с историческим знанием, как утверждает исследовательница, в новом поколении читателей следует воспитывать эмпатию по отношению к событиям прошлого, так как именно эмоциональный заряд, получаемый от эмпатического прочтения текста, может стать «мостом в преодолении культурных различий» [Mallan 2012, 112]. Собственно формирование эмпатического читателя — это и есть воспитание гражданина с его/ее фокусом на существовании в глобальном пространстве, так называемого «гражданина мира». Эмпатическая связь между читателем и персонажем литературного произведения, понимание поведения своего героя/героини в экстремальных условиях (в на-

шем случае, физического выживания) и практика *со-чувствования*, *со-переживания* должна стать новой школой эмоционального взросления.

Широкое применение нейрокритики в современном литературоведении и исследования в области когнитивной нарратологии позволяют в новом ключе посмотреть на отношения между читателем и литературным героем. В своей монографии, посвященной отношениям между читателем и персонажем литературного произведения, американская исследовательница Блейки Вермьюл подчеркивает, что одна из главных особенностей художественной литературы заключается в особых отношениях, которые формируются в ходе чтения между читателями и литературными героями — вымышленными персонажами [Vermeule 2010]. Исследовательница утверждает, что «...мы используем литературных персонажей для того, чтобы, с одной стороны, расширить наше понимание мира, а с другой — разбить этот мир на отрезки, доступные нашему пониманию. Такая практика по отношению к литературным героям не только универсальна, но и вечна» [Там же, 245], и продолжает: «литературные герои — это инструменты, помогающие нам думать и практиковаться в новых эмоциональных ситуациях, решать наши собственные моральные проблемы» [Там же]. К подобному же выводу приходит Мария Николаева, которая считает, что детская литература «является идеальной тренировочной базой для решения этических проблем. <...> В тех случаях, когда за читателем оставлено право на решение этических вопросов, детская и юношеская литература становится идеальным местом для морального воспитания» [Nikolaeva 2012, 12]. Эмоциональный дискурс, как считает Николаева, предполагает наличие в тексте *эмоционального экфрасиса* (emotional ekphrasis) — вербального и визуального описания эмоционального состояния персонажа, с которым может ассоциировать себя читатель. Именно через чтение складывается процесс понимания того, «как чувствуют себя другие; такое чтение позволяет проектировать свои эмоции на персонажей текста и протестировать, при полной личной защищенности, жизненные ситуации, в которых нам не хотелось бы оказаться самим» [Там же, 15]. Таким образом, читатель проходит через процесс «ментализации», который в когнитивной нарратологии воспринимается как способность читателя понимать, что думает и чувствует герой литературного произведения. Именно на стыке этой встречи и формируется читательская эмпатия, когда читатель *со-чувствует* вместе с героем, понимая и принимая его поступки.

Читательская эмпатия представляет из себя довольно сложную конструкцию. Когда немецкий психолог и философ конца XIX — начала XX в. Теодор Липпман предложил термин *Einfühlung/вчувствование*, переведенный в 1909 г. британским психологом Эдвардом Титчером как эмпатия, он ограничился лишь общим определением этого феномена как чувства прочной связи по отношению к другому<sup>4</sup>. Исследования в области когнитивной нарратологии (здесь в первую очередь нужно назвать работы литературоведа и автора концепции нарративной эмпатии, американской исследовательницы Сюзанны Кин) предлагают нам рассматривать эмпатию как «концепцию, выстроенную на основе когнитивных и эмоциональных реакций индивидуума по отношению к опыту других» [Keen 2006, 111]. Американский психолог Даниэль Гольман рассматривает эмпатию как феномен, состоящий из трех компонентов: когнитивной эмпатии, эмоциональной эмпатии и активной вовлекающей эмпатии (*compassionate empathy*) [Goleman 1995]. Если когнитивная эмпатия основывается на желании понять литературного героя, то эмоциональная эмпатия требует от своего читателя желания и умения переживать вместе с героем. Эмпатия же вовлекающая мотивирует читателя к действию и выводит его за пределы границ текста в реальную жизнь.

Мне хотелось бы более подробно остановиться именно на первых двух стадиях формирования эмпатии, так как именно они, — когнитивная и эмоциональная — отвечают главным задачам формирования эмпатического чтения. Современная детская и подростковая литература Шоа хорошо иллюстрирует важные ступени, необходимые для формирования эмпатического читателя, поэтому обратимся к примерам. В качестве иллюстрации этапов формирования эмпатического читателя мною выбраны два текста современной зарубежной детской литературы о Холокосте — графическая повесть известной американской писательницы Р. Дж. Паласио «Белая птица» [Palacio 2019] и повесть нидерландского писателя Питера ван Гестеля «Зима, когда я вырос» [van Gestel 2001]<sup>5</sup>.

*Становление эмпатического читателя: история, story и мелодраматическое письмо*

Произведения Р. Дж. Паласио и Питера ван Гестеля различаются по своей географии — Нидерланды и Франция, но при этом они обладают определенным сходством, позволяющим мне сделать такой, на первый взгляд, неожиданный выбор. Обе повести не по-

пулярны у исследователей детской литературы Шоа — в них нет доминанты счастливого конца, и, хотя главные герои этих нарративов выживают в сложных условиях войны, они выходят из этого опыта с большими потерями, о которых авторы честно рассказывают своим читателям. В то же время в описаниях военных событий нет нагромождения смертей, ужаса концлагерей и постоянной череды несчастий, но остро передано ежедневное существование на грани между жизнью и смертью для всех без исключения персонажей — и тех, кого спасают от уничтожения, и тех, кто спасает главных героев, так как за сам факт укрывательства евреев (в двух рассказанных историях это еврейские дети) их спасителям угрожает смерть. Именно прозаическое описание смерти (в бахтинском понимании термина прозаики), ее повседневность, позволяют читателю-подростку войти в исторический контекст этих повестей без особых усилий (нет обилия мертвых тел, рассказов о пытках, газовых камерах), но есть ощущение ненормальности происходящего, продиктованное постоянным балансированием главного героя между жизнью и смертью.

Пожалуй, наиболее традиционным по форме нарративом оказывается графическая повесть Р. Дж. Паласио. Это история еврейской девочки Сары Блюм, которую в годы оккупации Франции спасла семья ее одноклассника по кличке Турто, что в переводе с французского значит «краб», хромого мальчика, вследствие перенесенного полиомиелита передвигающегося на костылях и поэтому получившего такую кличку. Сара сидит с ним за одной партой, но не знает его настоящего имени — Жульен Бомье, в ее поведении нет никакого намека на эмпатию или даже простое сочувствие, и только разыгрывающаяся на глазах у детей трагедия соединяет их и приводит друг к другу. История Сары и Жульена вставлена в нарративную рамку: Сара, теперь уже бабушка, *грандмере*, как ее по-французски называет внук Джулиан, рассказывает ему о пережитом во время войны. Внуком поначалу движет не интерес к прошлому, а домашнее задание — эссе, которое он должен написать, но рассказ его *грандмере* выходит за рамки школьного задания и превращается в урок эмпатии, в котором очень четко прослеживаются оба этапа — когнитивный и эмоциональный.

Форма повествования вполне традиционна для детской литературы: это беседа опытного и пожившего человека с младшим ему по возрасту собеседником. Такая форма присутствует в любой национальной литературе и предназначена она для передачи знания и опыта жизни. Именно здесь должна быть сформирована

когнитивная эмпатия: *грандмере* до предела насыщает свой рассказ реальностями войны во Франции. «Ключи памяти», как Зохар Шавит называет серию структурных принципов в построении холокостных нарративов в немецкой детской литературе, работают и в этом тексте. Четко описано время нарратива, разделённое на до и после: жизнь Сары до войны вместе с отцом врачом-хирургом, и матерью, университетской преподавательницей, действительно напоминает сказку, которая рассыпается с началом войны. Указаны географические координаты — Маржеритские горы, Мернутский лес, маленький городок Обервилье-о-Буа. И темпоральность, и локализация создают ощущение реальности пространства, в которое входит Джулиан. Фактологичность, за нарушение которой так часто критикуют современные тексты о Шoa, представлена в повести достаточно пунктирно, но тем не менее именно так поданная история сразу очерчивает временные рамки происходящего: это капитуляция Франции в июне 1940 г., это разделение на «зону оккупации», где немецкие войска проводят акции по уничтожению евреев — в тексте упоминается одна из самых больших акций по отношению к еврейскому населению на Вель д'Ив, стадионе в Париже, куда с 16 на 17 июня 1942 г. были согнаны 13 152 еврея, находящихся во Франции, 4000 из которых были дети. «Свободная зона» под управлением правительства Виши, в которой оказывается Сара и ее семья, всё-таки вселяла надежду на то, что они сумеют пережить страшное время. Нежелание матери покинуть Францию выливается в семейную трагедию: сама мать погибает, пропадает (но потом находится) отец, а сама Сара чудом избегает депортации, когда в школу приходят нацисты и забирают еврейских детей (есть и поистине эпизод в духе свидетельств о Януше Корчаке, когда учительница математики, мадемуазель Птижан, не еврейка, остается вместе с еврейскими детьми и разделяет с ними их трагическую судьбу).

Все эти эпизоды связаны с большой историей, с тем, что немецкая исследовательница детской литературы Габриелле фон Глазенап называет *Geschichte*, то есть историческим событием, подтвержденным документально [Glaserapp 2005]<sup>6</sup>. Но в рассказе *грандмере* эти факты приобретают именно личное значение и представляют личный уровень повествования, *Historie*, которую рассказывает своему внуку бабушка. Именно ее приватная *Historie* вызывает к жизни последующий рассказ о девочке Саре, живущей в сарае, в котором ее скрывают родители Жульена, Вивьен и Жан-Поль — это уже личная и приватная история, когда когнитивная



эмпатия, закрепленная знанием фактов, переходит на следующий уровень эмпатии эмоциональной. *Geschichte* and *Historie* постоянно перемешиваются, дополняя друг друга, при этом личная *Historie* является одновременно и иллюстрацией *Geschichte*, и своеобразным «местом встречи» когнитивной и эмоциональной эмпатии.

Так, еврейской девочке Саре закрыт доступ в магазины и кафе, в которых до войны она чувствовала себя дома. Одноклассник Винсент, чья семья поддерживает нацистов (он главный мучитель Жульена), не задумываясь унижает девочку, бросая ей в лицо оскорбительное «жидовка». Сара впервые чувствует, что значит быть изгоем — это то состояние, на которое она и ее соученики обрекли Жульена. Р. Дж. Паласио показывает, как возникает в её героине (а соответственно и в её читателях) чувство эмоциональной эмпатии, когда она описывает процесс формирования этого чувства по отношению к Жульену. И девочка мужественно просит прощения у мальчика, понимая наконец, на какие муки она и ее одноклассники его обрекали. Но для этого ей потребовался личный опыт, который в рамках эмпатии к литературному герою, может заменить такой опыт для читателей книги.

Перенос фокуса с когнитивной эмпатии на эмоциональную происходит при явном сужении локальных рамок нарратива: пространство, в котором обитают и общаются дети, сужается до размеров сарая, принадлежащего семье Бомье, в котором они прячут Сару. Девочка видит внешний мир через щели в стенах, а все ее общение ограничивается контактом с семьёй Бомье и самим Жульеном, который становится ее связным с миром за пределами убежища. Он заставляет девочку делать уроки, придумывает для нее воображаемые путешествия, учит ее не бояться одиночества. Жульен буквально жертвует собой, когда преследовавшие его Винсент и группа подростков находят его в сарае: он терпит все их издевательства и побои, но ни звуком не выдает присутствие Сары. Мир этих двоих подростков замкнут друг на друге, и эмоциональная эмпатия постепенно переходит в первую любовь, именно здесь в нарратив включается мелодрама с ее сосредоточенностью на приватном интимном пространстве и сконцентрированности на сильных эмоциях, которые должны расширить эмоциональный кругозор читателя.

Собственно, Паласио давно готовит читателя-подростка к мелодраматической модальности своего нарратива: в реестре ее мелодраматических приёмов есть и высокий накал чувств (любовь и ненависть), и трагическая случайность (Сара прячется в башне школы и видит расстрел немцами связного — партизана, транспор-

тировку немцами ее еврейских подруг), и опыт как физической, так и моральной травмы главных персонажей, через который они проходят. И, конечно, любовь и желание спасти любимого. Так, Жульен постоянно рискует собой для Сары (спасает ее дневник с рисунками из кабинета директора школы), найдя дневник в руках Винсента, Сара понимает, что с Жульеном случилась беда и, не задумываясь, покидает свое убежище, чтобы просить о помощи, но не для себя, а для любимого человека. И, наконец, сам факт гибели любимого: Жульен погибает, так как становится жертвой нацистской политики Т-4 — эвтаназии психически больных, а также людей с физическими недостатками, инвалидов<sup>7</sup>. Его имя продолжает жить в семье Сары: она называет своего сына Джулианом, а он, в свою очередь, передает это имя своему сыну — внуку Сары.

И здесь возникает вопрос о необходимости включения мелодраматического элемента в нарративы о Шоа: в подростковых текстах мелодраматическая модальность не только присутствует, но и выражается она, как правило, в форме подростковой любви. Так ли нужно читателю подростку изображение первых поцелуев и объятий для понимания происходящей перед их глазами трагедии? Не попадают ли авторы повестей о Шоа в ловушку востребованной самим возрастом читателей тематики? Не стремятся ли они просто понравиться своей потенциальной аудитории? Для ответа на этот вопрос обратимся к анализу мелодраматического письма в изложении американского литературоведа Питера Брукса.

Питер Брукс существенно изменил наше представление о жанре, показав, как мелодраматическое повествование поддерживает сомнение в истинности и этичности человеческого поведения и как такое повествование утверждает необходимость поиска истины и этики как образа жизни, как основу повседневного существования [Brooks 1976]. Американская исследовательница Кэти Капурч [Karpurch 2012] и российский литературовед Анна Синицкая [Синицкая 2016] в своих работах попытались связать понятие мелодраматической формы и мелодраматической модальности с анализом совершенно разных произведений литературы для юношества. Исследователи рассматривают мелодраму как способ изображения частного, интимного пространства, создающий альтернативную модель для описания больших катаклизмов окружающего юного читателя мира. Таким образом, в детской литературе, рассказывающей об опыте войны, вынужденного изгнания, травме Холокоста мелодраматические черты призваны повлиять, прежде всего,

на формирование эмпатического читателя, предложенное Керри Маллан.

Мелодраматическая модальность с четкой расстановкой полюсов добра и зла становится платформой для формирования эмпатического читателя, для которого важным является не столько понимание поведения персонажа и ситуации, в которой такой персонаж оказывается, сколько эмоциональный заряд, который читатель или читательница приобретает в процессе чтения. А для такого понимания подойдет и первый поцелуй в тёмном лесу, и касания, троганья, щипки и прочие чувственные «слабости», которыми награждают своих героев авторы подростковых текстов. Но, помимо этого замечания, любовный нарратив мелодрамы — это и требование Кэтрин Патерсон к детской литературе как к литературе победы над злом, литературе мира и надежды. Это надежда на будущее, даже если оно выражается в сохранении имени любимого, это надежда на лучший мир, на победу добра и гуманизма. Здесь и может состояться примирение с чувственными аспектами нарративов Шоа, появившимися в подростковой литературе XXI в., которые довольно часто вызывают нарекания как историков Холокоста, так и литературных критиков. В своем стремлении воспитать эмпатического читателя Паласио идет дальше, чем многие из её коллег: на последних страницах её графической повести мы видим Джулиана, протестующего против несправедливости и геноцида, прошлого и нового, который держит в своих руках плакат «Никогда больше». Это графическое подтверждение перехода эмоциональной эмпатии в ее следующую категорию, вовлекающую эмпатию как важную стадию в формировании ответственной гражданской позиции.

### *Эмпатический читатель в поисках утраченного прошлого*

Когнитивная эмпатия и эмоциональная эмпатия могут образовывать в нарративах о Шоа нелинейные связи: одна форма эмпатии совсем не обязательно предшествует другой. Иллюстрацией такой «свободной» нарративной структуры эмпатического текста может служить повесть Петера ван Гестела «Зима, когда я вырос». Повесть вышла в Нидерландах в 2001 г. и сразу завоевала широкую популярность как у юных читателей, так и у взрослых. Книга была отмечена тремя самыми престижными премиями в детской литературе в Нидерландах: повесть получила приз лучшей книги года, а сам ван Гестель, пишущий для детей с 1962 г., получил в 2006 г. главную премию в области детской литературы в Нидерландах. Книгу

перевели на китайский, немецкий, французский, итальянский, корейский и украинский языки, а в 2014 г. Ириной Михайловой был сделан перевод на русский, который с рисунками Юлии Блюхер вышел в издательстве «Самокат».

Ван Гестел, вне всякого сомнения, затрагивает очень щепетильную тему ответственности за Холокост в Нидерландах: в течение десятилетий после Второй мировой войны история оккупации Нидерландов (с 10 мая 1940 г. по 5 мая 1945 г.) воспринималась и описывалась как единая история страны-жертвы нацизма. Много писалось о коллективном сопротивлении страны, об общей национальной травме, но в 1980-е гг. начинается пересмотр событий прошлого, проходят процессы денацификации (так, например, активно ищут доносчика, сдавшего нацистам семью Анны Франк). Наконец, публикуются цифры: Нидерланды потеряли 75 % своего еврейского населения, их собственность была передана государству, которое перераспределяло квартиры и имущество в результате арестов и депортаций. Нидерландские историки Маттиас Кронемейер и Даррен Тешима [Kronemeijer, Teshima 2011] описывают процесс «восстановления» еврейской истории страны как «позитивный антисемитизм»: теперь о евреях вспоминают только в контексте жертвы. Любопытно, что все эти процессы находят отражение в тексте повести: так, например, главные герои идут в послевоенном Амстердаме к старому дому одного из них, еврейского мальчика Пима Звана, где они видят в окне, как в квартире его погибших родителей на их диванах и стульях сидят чужие люди, которые едят из их тарелок их же ложками. Более того, когда дети пытаются разглядеть тот мир, который они помнят смутно, но с которым они связаны, новый хозяин квартиры грозит им вызвать полицию. Собственно, именно в этой повести даже сильнее, чем в предыдущей, подчеркивается необходимость знания истории. Пим Зван, один из главных героев повести, так прямо и говорит об этом: «Ничего не знать — это хуже всего» [Гестел 2014, 18].

Действие повести происходит в послевоенной Голландии, в Амстердаме, куда после окончания войны возвращаются герои повести, сверстники (или почти сверстники) — голландский мальчик Томас Врей и его одноклассник Пит или Пим Зван. Третья героиня, кузина Звана Бет, пережила войну вместе с матерью в Амстердаме. Все трое детей пришли в новую послевоенную жизнь со своими потерями. Мать Томаса умерла от болезни в конце войны, а окружающие его взрослые — отец-писатель, его тетя Фи, друзья отца — до такой степени травмированы войной, что у них искать поддерж-

ки мальчику не приходится. Томас — отчаянный фантазер, и его фантазии подменяют ему реальный послевоенный мир и спасают его от одиночества, на которое его обрекают взрослые, потерявшие ориентиры. Когнитивной эмпатии просто не на чем возникнуть: никто не говорит с Томом о войне и о потерях других людей в этой войне. Он занят своими проблемами: постоянное желание поесть, неухоженность — его иногда моет и подкармливает сестра матери, тетя Фи, страх за растерявшегося после смерти жены отца, буллинг одноклассников, постоянно обижающего его второгодника Олли Видемана, ну и мелодраматический момент: неразделенная любовь к девочке, однокласснице Лишьё Оверваттер.

Пим Зван и его кузина Бет вторгаются в это пространство Томаса со своим знанием о прошлом и со своим опытом потерь. Для еврейских детей (у Бет евреем был только отец, по всей вероятности поэтому девочка и выжила) война так и не закончилась, образовав пустоты в их жизни, которые они никак не могут заполнить. Бет создает в своей комнате импровизированную галерею из фотографий погибших родственников, а Зван просто лишен прошлого, так как провел годы войны у друзей отца, спрятавших ребёнка от депортации у себя на чердаке. Лишь к вечеру мальчик спускался вниз, где с ним занимался дядя Пит (Пит/Пим назван в честь этого друга отца). Такая жизнь в изоляции, в отсутствии контактов со сверстниками сделала Пима одновременно и взрослым, познавшим страх войны, и оставила его четырехлетним ребёнком, в последний раз совершившим путешествие на велосипеде со своим отцом в Девентер, где его и спасали все годы войны от депортации. За время жизни в убежище мальчик научился настолько контролировать свои эмоции, что, как замечает Томас, «его смех можно было только увидеть, а слышно ничего не было» [Гестел 2014, 69].

Все попытки Звана заполнить эти пустоты памятью о вещах заканчиваются неудачей. Ван Гестел интересно выстраивает эту линию: о прошлой жизни напоминает старая пластинка американского эстрадного певца Эла Джолсона с записью песни о «солнечном мальчике», которую ему подарил отец, именно так называвший Пима. Даже школа, в которую приходит Зван — это бывший еврейский лицей, но и здесь вместо картин еврейского прошлого его подстерегает пустота: из-за отсутствия еврейских учеников здание отдали под обычную школу. Возвращение этих детей к жизни начинается с эмоциональной эмпатии друг к другу, которую читатели могут наблюдать на страницах повести. Именно эмоциональная эмпатия вызывает эмпатию когнитивную, так как знание о трагедии Шоа

приходит именно из эмоций, которые дети испытывают по отношению друг к другу. Так, Томас вдруг вспоминает о том, что друг отца, художник, тоже был должен носить желтую звезду, но тогда без знания и понимания значения этого факта, это не имело для мальчика никакого значения. Подслушивая разговор тети Йос с сестрой его покойной матери, тетей Фи, Томас замечает, что его родственницы старательно избегают слово «еврей». Мальчик становится свидетелем антисемитизма по отношению к Звану: и мучающий его самого второгодник, который кричит ему: «Тоже мне, умник, связался с евреем» [Гестел 2014, 134] и учитель, язвительно обращающийся на «вы» к Звану — все эти эпизоды, собранные вместе, дают Томасу и читателям знание не только о прошлом, но и печальном «наследии» Холокоста, выраженном в повседневном антисемитизме по отношению к тем, кто выжил практически случайно. Петер ван Гестел исключительно честен в своем изображении послевоенного Амстердама и никак не пытается выдать своим читателям подслащенную пилюлю о всеобщей любви и всепрощении. «Включение» Звана в новый для него мир происходит очень сложно и болезненно, собственно, оно так и не наступает, и мальчик бежит из настоящего, но не в пустоту прошлого, а в новый и неизведанный мир будущего. Поэтому сюжетный поворот с его отъездом к дяде в Америку вполне закономерен.

Сам Томас — мальчишка уличный, и никакой жаргон улицы, в том числе антисемитский, ему не чужд. Обидевшись на Звана, Томас уже готов выкрикнуть «проклятый еврей», но не может этого сделать. Не позволяет это ему сделать именно тот опыт эмпатии, такой сплав из эмпатии эмоциональной (дружба со Званом и Бет) и эмпатии когнитивной — знании истории, восстановленной по крупицам из опыта двух его еврейских друзей. Теперь он знает не только факты *Geschichte*, но может их связать и с приватной *Historie* своего друга, которую он переживает с ним вместе. Он сам признается Звану в своих эмоциях и просит у него прощения за это бесконтрольное желание, которое он все же сумел в себе подавить: «Сегодня я чуть не обозвал тебя проклятым евреем» [Гестел 2014, 215].

«Зима, когда я вырос» — удивительный по своей композиции текст. На протяжении всего нарратива три главных героя заняты поиском смысла травмы своего военного детства, но это не идентичный поиск. В их дружбе Томас ищет значимое настоящее, которого его лишила смерть матери и растерянность взрослых. Бет ищет значимое будущее: она не может забыть отца и собирается в Пале-

стину, чтобы жить там как еврейка. Зван ищет значимое прошлое, которое неожиданно для себя получает от своих друзей, при этом покидая их. Он уезжает с дядей в Америку, но теперь у него есть воспоминания об их дружбе, есть что-то конкретное, а не серия незаполненных реалиями лакун. Ван Гестел оставляет за своим читателем выбор, к кому из героев повести он может испытывать эмоциональную эмпатию, так как у каждого из них — своя драма, но когнитивный опыт, на основе которого формируется когнитивная эмпатия, приходит из восприятия всего текста в целом.

Правомерный вопрос, который вытекает из самого названия статьи: а где же здесь мелодрама? В отличие от первого произведения, в поле мелодрамы попадают взрослые персонажи, которые отказываются и от эмпатии когнитивной (тема Холокоста постоянно присутствует в повести, но ни один из персонажей не произносит это страшное слово), и от эмпатии эмоциональной. Они замкнуты на собственной травме и не пытаются ее преодолеть. Это и мелодраматичность истории отца Томаса и его неспособность позаботиться о собственном сыне; это семейная ситуация тети Фи, молодой муж которой постоянно сбегает от неё на порнографические сеансы в кино; это странная болезнь тёти Йос — матери Бет — и ее неспособность позаботиться об оставшихся на её попечении детях. Все взрослые в повести поглощены своим интимным миром травмы и собственных потерь до такой степени, что они просто лишены эмпатии по отношению к людям вокруг них и не способны поддержать детей, которые находят поддержку только друг у друга. Этот неожиданный мелодраматический сбой внутри взрослого мира, полностью поглощенного собственными проблемами, создает особую оптику в описании взаимоотношений детей и взрослых, находящихся внутри травмы и неспособных ни к эмоциональной эмпатии, ни тем более к ее следующей ступени, эмпатии вовлекающей.

Интересно, что к вовлекающей эмпатии готова только одна Бет: ее жизнь превращена в миссию по сохранению прошлого: «Ты еврей Пим, — говорит она брату, — после этой войны ты всю жизнь будешь евреем, и я тоже. <...> Теперь мой папа сидит внутри меня, он там будет всегда, и поэтому я — полтора еврея» [Гестел 2014, 183–184]. Девочка становится настоящей Мнемозиной, движимой мессианским долгом. Она собирается в Палестину, где будет жить в кибуце и строить новую страну. Туда она увезет память о погибших. Интересно, что именно её, а не Питу Звана выбирает для этой задачи ван Гестель, так как мальчик тяготится памятью о том, что

он должен помнить (мать, отца, еврейскую гимназию), но о ком и о чем он не хочет вспоминать. Можно усмотреть здесь некое стереотипное гендерное решение: девочка, будущая мать еврейских детей, не только оставляет право памяти за собой, но и считает это право главной задачей своей жизни. В феминистской интерпретации роли гендера в памяти о Холокосте исследователи пишут об особой роли женской памяти: мелкие детали, запахи, ускользающие под фактами большой истории, часто становятся достоянием именно женского воспоминания (см. [Goldenberg 2013]). Трудно сказать, ставил ли ван Гестел перед собой такую задачу, но возможность прочтения этой повести через призму гендера не следует отрицать.

Тема Холокоста в повести тесно связана с темой зимы, с мотивом льда, который никак не может растаять (но все-таки тает к концу книги). Повесть полна моментов настоящей радости детства, на которую оба — и Пит Зван, и Бет становятся способны только благодаря появлению в их мире «теней» — погибших родных и Томми, у которого, правда, своя боль и свое видение мира. Томми не позволяет им замкнуться в своей травме тем, что задает вопросы, правда, не всегда получая на них ответы. Именно в этих вопросах видел свою задачу Петер ван Гестел, когда предлагал своим читателям постепенное включение в мир травматичной истории пост-холокостного мира, где вербализация травмы становится путем освобождения от нее. Эмоциональная эмпатия сделала обретение знания о трагедии войны возможным, оперируя при этом *со-чувствованием* и отказываясь от страшных цифр и описания ужасов концлагерей.

Детская литература Холокоста предстает перед сегодняшним читателем в самых разных формах — от комиксов и графических повестей до традиционных, написанных в форме авто- и просто биографических свидетельств. По мере того, как мы все дальше отступаем от времени этой гуманитарной катастрофы, литература о ней переходит из разряда прямых свидетельств в категорию чисто художественную. В немецкой литературе о Холокосте появилось новое определение этих текстов как литературы «поколения внуков» — *Literatur der Enkelgeneration* [Schultz 2018], когда, в связи с уходом поколения свидетелей, о трагедии Шoa заговорили не дети, а внуки выживших и переживших эту историческую травму. Двигателем для создания новых текстов в этом поколении стала не когнитивная эмпатия, базирующаяся на знании, а скорее эмпатия эмоциональная. Похоже, что в триаде, предложенной нам Сюзанной Кин, знание уступило первенство эмоциям, и в связи



с этим частная история становится равнозначной истории фактов, а иногда и превалирует над ней. А поскольку мелодрама, как утверждает Синицкая, демонстрирует «сосредоточенность на приватном, интимном пространстве и сконцентрированность на сильных эмоциях, которые должны потрясти читателя» [Синицкая 2016, 218], то перевод нарратива в мелодраматическую модальность усиливает эмоциональную задействованность героя, а вслед за ним и читателя. Ведь мелодрама, как считает Питер Брукс, это «...драма морали: она стремится найти, сформулировать, продемонстрировать, „доказать“ существование морального универсума» [Brooks 1976, 172]. Эмоциональная эмпатия становится таким ключом, который открывает для читателя дверь в этот моральный универсум, позволяя ему при этом соблюдать дистанцию между собой и персонажем литературного произведения. Эмпатический читатель — это остро чувствующий, неравнодушный читатель, для которого опыт чтения важен не только и не столько приобретением знания, сколько эмоциональным и моральным взрослением, так необходимым для полноценного общения в современном мире.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Эпиграфом послужила фраза из статьи Рут Франклин в журнале «New Yorker» о произведениях американской детской писательницы Джейн Йолан. <https://www.newyorker.com/magazine/2018/07/23/how-should-childrens-books-deal-with-the-holocaust>.
- <sup>2</sup> В тексте статьи используются оба термина, употребляемые для обозначения этого исторического феномена. Термин «Холокост» наиболее широко употребляется в исследованиях по истории Восточной Европы. Термин «Шоа» используется также широко и в переводе с иврита означает «бедствие, катастрофа».
- <sup>3</sup> Переводы цитат с английского и немецкого языков сделаны автором статьи. Цитаты из текстов Р. Дж. Паласио и Петера ван Гестеля принадлежат авторам переводов этих повестей на русский язык. См. далее по тексту.
- <sup>4</sup> Подробно о формировании термина *Einfühlung* см.: [Ganczarek, Hünefeld, OlivettiBelardinelli 2018].
- <sup>5</sup> Обе цитируемые книги переведены на русский язык. В повести Петера ван Гестеля переводчица Ирина Михайлова изменила название, заменив оригинальное «Winterijes» на более развернутое «Зима, когда я вырос». В немецком переводе этой повести, с которым я ознакомилась в 2008 г., оригинальное название сохранено. Я пользуюсь русским названием, выбранным Михайловой.

<sup>6</sup> Более подробно о соотношении этих двух понятий, *Geschichte* и *Historie*, см. [Balina 2019].

<sup>7</sup> Об истории эвтаназии в Третьем Рейхе см.: <https://www.yadvashem.org/ru/holocaust/lexicon/euthanasia.html>.

## Литература

### Источники

*van Gestel 2008* — Gestel P. van. *Wintereis* / transl. from Dutch by M. Pressler. Weinheim: Beltz GmbH; Julius, 2008.

*Гестел 2014* — Гестел П., ван Зима, когда я вырос / пер. с нидерландского И. Михайловой. М.: Самокат, 2014.

*Паласио 2022* — Паласио Р. Дж. *Белая птица* / пер. с английского Е. Кокориной. М.: Розовый жираф, 2022.

*Palacio 2019* — Palacio R. J. *White Bird: A Wonder Story*. N. Y.: Alfred A. Knopf, 2019.

### Исследования

*Синицкая 2016* — Синицкая А. Формулы мелодраматического сюжета, игра в эпос и советская метафизика // *Детские чтения*. 2016. № 2 (10). С. 214–236.

*Artwinska, Tippner 2022* — *The Afterlife of the Shoah in Central and Eastern European Cultures: Concepts, Problems, and the Aesthetics of Postcatastrophic Narration* / eds. A. Artwinska, A. Tippner. N. Y.; London: Routledge, 2022.

*Balina 2019* — Balina M. *Re-Imagining the Past for the Future Generations: History as Fiction in Soviet Children's Literature* // *The Brill Companion to Soviet Children's Literature and Film* / ed. by O. Voronina. Leiden: Brill Publishing, 2019. Pp. 179–212.

*Bosmajian 2002* — Bosmanjan H. *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. N. Y.; London: Routledge, 2002.

*Brooks 1976* — Brooks P. *The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess*. New Haven, CT: Yale University Press, 1976.

*Davidowicz 1977* — Davidowicz L. *The Holocaust as Historical Record* // *Dimensions of the Holocaust* / Annotated by E. Lefkowitz. Evanston: Northwestern University Press, 1977. Pp. 21–34.

*Goldenberg 2013* — *Different Horrors, Same Hell: Gender and the Holocaust* / Eds. M. Goldenberg, A. H. Shapiro. Seattle: University of Washington Press, 2013.

*Ganczarek, Hünefeld, Olivetti Belardinelli 2018* — Ganczarek J., Hünefeld T., Olivetti Belardinelli M. From Einfühlung to empathy: exploring the relationship between aesthetic and interpersonal experience // *Cognitive Psychology*. 2018. Vol. 19, issue 2. Pp. 141–155.

*Glaserapp 2005* — *Geschichte und Geschichten: die Kinder-und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis* / eds. G. von Glaserapp, G. Wilkending. Frankfurt am Main, 2005.

*Goleman 1995* — Goleman D. *Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ*. N. Y.: Random House, 1995.

*Kapurch 2012* — Kapurch K. “Unconditionally and Irrevocably”: Theorizing the Melodramatic Impulse in Young Adult Literature through the Twilight Saga and Jane Eyre // *Children’s Literature Association Quarterly*. 2012. Vol. 37, no. 2, Summer. Pp. 164–187.

*Keen 2006* — Keen S. *A Theory of Narrative Empathy* // *Narrative*. 2006. Vol. 14, no. 3. Pp. 207–236.

*Kertzer 2002* — Kertzer A. *My Mother’s Voice: Children, Literature, and the Holocaust*. Peterborough: Ontario: Broadview Press, 2002.

*Kokkola 2003* — Kokkola L. *Representing The Holocaust in Children’s literature*. N. Y.; London: Routledge, 2003.

*Kronemeijer, Teshima 2011* — Kronemeijer M., Teshima D. *A Founding Myth for the Netherlands: The Second World War and the Victimization of Dutch Jews* // *Reflections on the Holocaust* / ed. by J. Zarankin. N. Y.: Humanity in Action, 2011. Pp. 106–117.

*Mallan 2012* — Mallan K. *Empathy: Narrative empathy and children’s literature* // *(Re)imagining the World: children’s literature response to changing times* / Eds. Wu Y., Mallan K., McGillis R. N.Y.: Springer Publishing, 2012. Pp. 105–114.

*Nikolaeva 2012* — Nikolaeva M. *Guilt, empathy and the ethical potential of children’s literature* // *Barnboken: Journal of Children’s Literature Research*. 2012. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>.

*Paterson 1988* — Paterson K. *Hope is More Than Happiness* // *New York Times*. 1988. 25 Dec. Pp. 19.

*Schultz 2018* — Schultz M. *Die dritte Generation: Holocaustüberlebende und ihre Enkel in der fiktiven israelischen Literatur* // *Wege zum Menschen*. 2018. Vol. 70, № 5, Sept.-Oct. Pp. 379–395.

*Shavit 2005* — Shavit Z. *A Past Without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children*. N. Y.; London: Routledge, 2005.

*Vermeule 2010* — Vermeule B. *Why Do We care about Literary Characters?* Baltimore: John Hopkins UP, 2010.

*References*

- Artwinska, Tippner 2022* — Artwinska, A., Tippner, A. (Eds.). *The Afterlife of the Shoah in Central and Eastern European Cultures: Concepts, Problems, and the Aesthetics of Postcatastrophic Narration*. New York; London: Routledge.
- Balina 2019* — Balina, M. (2019). *Re-Imagining the Past for the Future Generations: History as Fiction in Soviet Children's Literature*. In O. Voronina (Ed.), *The Brill Companion to Soviet Children's Literature and Film* (pp. 179–212). Leiden: Brill Publishing.
- Bosmajian 2002* — Bosmanjan, H. (2002). *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. New York; London: Routledge.
- Brooks 1976* — Brooks, P. (1976). *The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Davidowicz 1977* — Davidowicz, L. (1977). *The Holocaust as Historical Record*. In *Dimensions of the Holocaust* (annotated by E. Lefkowitz) (pp. 21–34). Evanston: Northwestern University Press.
- Goldenberg 2013* — Goldenberg, M., Shapiro, A. H. (2013). *Different Horrors, Same Hell: Gender and the Holocaust*. Seattle: University of Washington Press.
- Ganczarek, Hünefeld, Olivetti Belardinelli 2018* — Ganczarek, J., Hünefeld, T., Olivetti Belardinelli, M. (2018). *From Einfühlung to empathy: exploring the relationship between aesthetic and interpersonal experience*. *Cognitive Psychology*, 19, issue 2, 141–155.
- Glasesnapp 2005* — Glasesnapp, G. von, Wilkending, G. (Eds.). (2005). *Geschichte und Geschichten: die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt am Main.
- Goleman 1995* — Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ*. New York: Random House.
- Kapurch 2012* — Kapurch, K. (2012). "Unconditionally and Irrevocably": Theorizing the Melodramatic Impulse in Young Adult Literature through the Twilight Saga and Jane Eyre. *Children's Literature Association Quarterly*, 37, no 2, Summer, 164–187.
- Keen 2006* — Keen, S. (2006). *A Theory of Narrative Empathy*. *Narrative*, 14, no 3, 207–236.
- Kertzer 2002* — Kertzer, A. (2002). *My Mother's Voice: Children, Literature, and the Holocaust*. Peterborough: Ontario: Broadview Press.
- Kokkola 2003* — Kokkola, L. (2003). *Representing The Holocaust in Children's literature*. New York London: Routledge.

*Kronemeijer, Teshima 2011* — Kronemeijer, M., Teshima, D. (2011). A Founding Myth for the Netherlands: The Second World War and the Victimization of Dutch Jews. In J. Zarankin (Ed.), *Reflections on the Holocaust*. New York: Humanity in Action.

*Mallan 2012* — Mallan, K. (2012). Empathy: Narrative empathy and children's literature. In Wu, Y., Mallan, K., McGillis, R. (Eds.), *(Re)imagining the World: children's literature response to changing times* (pp. 105–114). New York: Springer Publishing.

*Nikolaeva 2012* — Nikolaeva, M. (2012). Gult, empathy and the ethical potential of children's literature. *Barnboken: Journal of Children's Literature Research*. 35. <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>.

*Paterson 1988* — Paterson, K. (1988). Hope is More Than Happiness. *New York Times*, 25 Dec. 19.

*Schultz 2018* — Schultz, M. (2018). Die dritte Generation: Holocaustüberlebende und ihre Enkel in der fiktiven israelischen Literatur. *Wege zum Menschen*, 70, no 5, Sept.-Oct., 379–395.

*Sinitskaya 2016* — Sinitskaya, A. (2016). Formulas of a melodramatic plot, game epic and Soviet metaphysics. *Detskie chtenia*, 2 (10), 214–236.

*Shavit 2005* — Shavit, Z. (2005). *A Past Without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children*, New York; London: Routledge.

*Vermeule 2010* — Vermeule, B. (2010). *Why Do We care about Literary Characters?* Baltimore: John Hopkins UP.

*Marina Balina*

Illinois Wesleyan University; ORCID: 0000-0002-1305-8346

MELODRAMA IN CONTEMPORARY YOUNG ADULT (YA) PROSE  
ABOUT THE HOLOCAUST: MAKING AN EMPATHETIC READER

The article is devoted to issues of empathetic reader formation in YA prose about the Holocaust. These texts' emotional impact has often been seen as additional and less critical. In the last decade, there has been a significant shift in the appreciation of children's literature about the Holocaust as a tool for creating and cultivating empathy as a basis for creating a society in which sympathy and empathy become an essential part of everyday existence. This empathetic connection between the reader and the character in a literary work, understanding the behavior of one's hero/heroine in extreme circumstances, and practicing empathy should become a new school of emotional maturation. Using the examples of novels by Dutch author Peter van Gestel and American writer R. J. Palacio, the article analyzes the stages by which narrative empathy is formed — from cognitive, empathy, based on knowledge of historical facts, to emotional empathy, which arises as the reader identifies with literary characters situated in a specific historical context. The characters' personal history is described in the mode of melodramatic writing as a way of depicting a private, intimate space, creating an alternative model to describe the great cataclysms of the world around the young reader.

*Keywords:* Holocaust literature, adolescent literature, narrative empathy, empathetic reader, melodramatic modality, emotional ekphrasis, cognitive narratology