

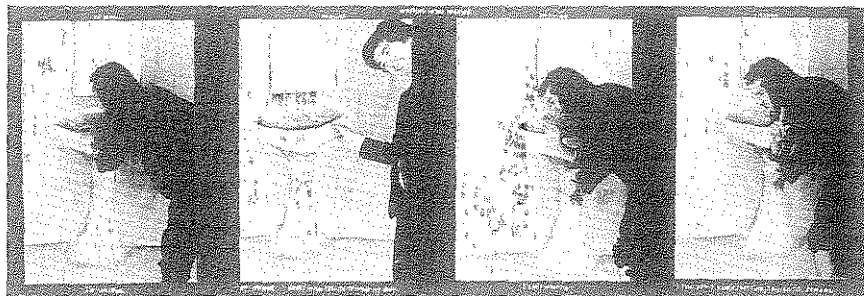
Ernst van Alphen

Zabawa
w Holokaust

przełożyła
Katarzyna Bojarska

Odgrywanie i zabawki

W wywiadzie z 1994 roku francuski artysta Christian Boltanski oświadczył, że wszystkie jego prace są „mniej więcej o Holokauście”. Nie jest to szczególnie zaskakujące w kontekście prac, które zaczął tworzyć w 1984 roku. Jego instalacje zatytułowane „Théâtre d'ombres” (Teatr cieni), „Les Bougies” (Świece), „Les Monuments” (Pomniki), „Canada” [barak w Auschwitz] i „Réserve” (Rezerwat) w sposób oczywisty odnosiły się do Holokaustu. Oświadczenie Boltanskiego nie jest jednak tak jednoznaczne, kiedy odnieść je do jego wcześniejszych prac. W jaki sposób „Saynètes comiques” (1974, Scenki rodzajowe) czy „Images modèles” (1975, Obrazki modelowe) odnoszą się do Holokaustu? „Images modèles” to zwykłe zdjęcia z lat sześćdziesiątych, które można znaleźć w albumach każdego, kto żył w tym czasie w zachodniej Europie, Kanadzie czy Stanach Zjednoczonych. Ich zwyczajność jest przeciwieństwem apokaliptycznych potworności Holokaustu. W „Saynètes comiques” z 1974 — serii inscenizowanych fotografii — Boltanski w sposób humorystyczny odgrywa scenki rodzajowe z dzieciństwa.



[1. Christian Boltanski — „Poranna toaleta”, 1974]

We „Wstydlwym pocałunku”, na przykład, artysta gra chłopca, który spotyka na plaży dziewczynę. Pragnie ją pocałować, ale jest zbyt nieśmiały. W „Pierwszej komunii” widzimy Boltanskiego udającego młodego chłopaka, który przyjmuje komunię świętą. W „Wizycie lekarza” widzimy go jako chorego chłopca. Jego matka jest zaniepokojona i wzywa lekarza, który mówi jej, że choć mały jest bardzo chory, nie dzieje się nic strasznego, co dla matki jest wielką ulgą¹. Krótko mówiąc, „Saynètes

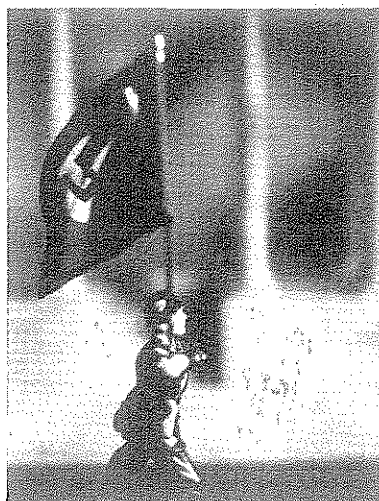
¹ Seria „Saynètes comiques” składa się z następujących „krótkich opowiadań”: ślub rodziców, choroba dziadka, pamiątka po dziadku, poranna toaleta, śmierć babki, ciąża matki, skryty pocałunek, dziadek na rybach, dobre stopnie, przerażające odkrycie, toaleta matki, opowiadanie ojca, rocznica, urodziny Christiny, wstydlwy pocałunek, kleks, oschłość ojca, pierwsza komunija, wizyta lekarza, ojciec na polowaniu, mina ukarana.

Zabawa w Holokaust

comiques” (il. 1) ukazują sytuacje, które mogą być rozpoznane praktycznie przez każdego. Są najwykleszymi i najbardziej archetypicznymi scenkami z dzieciństwa, jakie można sobie wyobrazić. Niemniej jednak jest istotna różnica między „Images modèles” i „Saynètes comiques”. W „Images modèles” Boltanski wykorzystuje znalezione zdjęcia migawkowe; co więcej, obrazy, które widzimy, są poważne, nie komiczne. W odróżnieniu od nich scenki w „Saynètes comiques” są odgrywane. Istotne jest to, że wszystkie role grane są przez Boltanskiego ubranego w ciemny garnitur. Dodając coś prostego do swojego stroju, może stać się za każdym razem inną postacią — w okularach staje się lekarzem; w kapeluszu i z kwiatem — matką. Ta minimalistyczna gra/zabawa w przebieranie się za różne postaci w połączeniu z mimiką daje efekt komiczny.

Właśnie ten aspekt gry/zabawy interesuje mnie w tym szkicu. W „Comic Sketches” Boltanski, dziecko żydowskiego ojca, który przetrwał w ukryciu Holokaustu, zapowiada młodsze pokolenie artystów, których twórczość podejmuje temat Holokaustu „figlarnie”. Artyści ci są drugim lub trzecim pokoleniem potomków ocalałych lub naocznych świadków, a w swojej sztuce używają gry/zabawy lub zabawek do przedstawiania Zagłady lub nazistowskich Niemiec.

Pragnę wyróżnić trzech takich artystów. Pierwszy to David Levinthal, który w swojej serii „Mein Kampf” (1994—1996; il. 2) fotografował sceny z Auschwitz zainscenizowane przy użyciu małych lalek lub figurynek. Figuryнки przypominają



[2. David Levinthal — Bez tytułu, 1994—1996]

żołnierzyki, przez wiele lat popularne zabawki dla małych chłopców i kolekcjonerskie modele dla dorosłych mężczyzn. W pracy, którą wykonał z Garrym Trudeau



[3. David Levinthal — Bez tytułu, 1997]

zatytułowanej „Hitler Moves East” (1997; Hitler rusza na Wschód; il. 3), Levinthal przedstawił w ten sam sposób Plan Barbarossa, inwazję Hitlera na Rosję Sowiecką w 1941. Drugi artysta to Izraelczyk-Holender Ram Katzir — autor serii instalacji, w których widzowie byli zaproszeni do pokolorowania obrazków z „kolorowanek” lub do dorysowania jakichś elementów (il. 4). Obrazki pochodziły z nazistowskich lub dokumentacyjnych zdjęć z okresu Holocaustu. Trzeci artysta, Polak Zbigniew Libera, jest autorem pracy „LEGO. Obóz koncentracyjny” (il. 5) składającej się z siedmiu pudełek różnej wielkości, z których można zbudować obóz koncentracyjny.

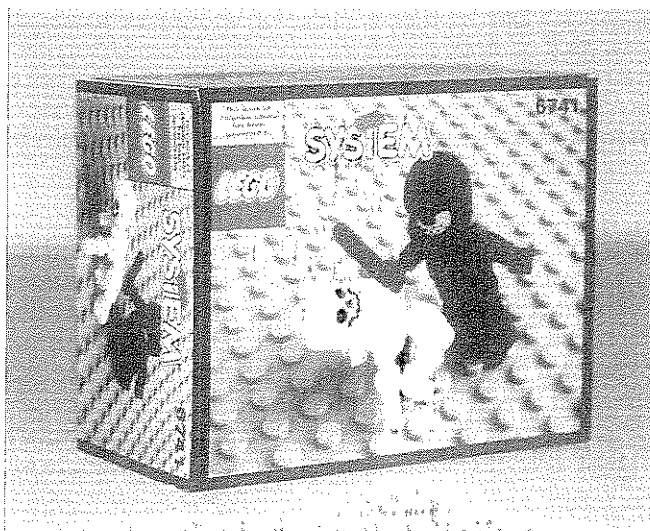
Artyści ci reprezentują pewną grupę, a ich twórczość stanowi konkretny gatunek. Gatunek ten ma szczególnie epistemologiczno-artystyczny aspekt, prace natomiast stawiają następujące pytanie: jaka jest funkcja gry/zabawy w przedstawianiu Holocaustu? Skoro sztuka o Holocaustie koncentruje się wokół kwestii pamięci, pozwolę sobie zadać to pytanie w sposób bardziej prowokujący: czy w pamięci Holocaustu jest miejsce na „granie/bawienie się” Holocaustem? Istotna jest tu kwestia pokolenia. Zanim pojawili się ci artyści, przedstawianie Holocaustu w konwencji gry/zabawy stanowiło tabu. Teraz wydaje się, że młode pokolenie artystów może odnosić się do Holocaustu wyłącznie w formie gry/zabawy. Dlaczego zabawka jako

Zabawa w Holocaust

narzędzie pamięci pojawia się właśnie teraz? Co to oznacza i w jaki sposób możemy ocenić ten fenomen w kontekście pamięci?



[4. Ram Katzir — „Twoja książeczka do kolorowania”, 1996]



[5. Zbigniew Libera — „LEGO. Obóz koncentracyjny”, 1996]

Pragnę rozpocząć te rozważania od serii „Saynètes comiques” Boltanskiego. Przyjmując oświadczenie artysty: „cała moja twórczość jest mniej więcej o Holokauście”, chciałbym dowiedzieć się, w jaki sposób te obrazy odnoszą się do Holokaustu. Powtórzę, wyolbrzymione pozy jego postaci i raczej głupkowate, odgrywane przez nie scenki przywołują zbiorowe, pospolite wyobrażenia o dzieciństwie i rodzicielstwie. Nie przedstawiają konkretnie dzieciństwa Boltanskiego ani też sytuacji dzieci w czasach Zagłady. Uważam, że dla artysty istotne są właśnie ogólne i pospolite wątki.

Ich zadaniem jest zastępowanie. Poprzez swoją normalność „Saynètes comiques” w sposób dynamiczny i zabawny zastępują nienormalność, której oczekujemy od „scenek holokaustowych”, scenkami zwyczajnego dzieciństwa i obrazami ojcostwa. W wywiadzie przeprowadzonym przez Paula Bradleya, Charlesa Esche i Nichole White Boltanski mówi o swojej twórczości w następujący sposób:

CB: Kiedy tworzę swoją sztukę, jestem kłamcą i jestem najbardziej ohydny, profesjonalnym artystą, obrzydliwym, taka jest moja praca... to prawda, że chciałem zapomnieć swoje dzieciństwo. O dzieciństwie mówiłem wiele, ale to nie było moje dzieciństwo. To było normalne dzieciństwo. Nigdy nie mówiłem o czymś, co było prawdziwe. Moja sztuka na początku zdawała się biograficzna, ale nic w niej nie było prawdziwe i nigdy nie mówiłem o tym, że jestem Żydem, ani o tym, że moja matka nie mogła się ruszać, ponieważ była sparaliżowana. Nigdy nie mówiłem o tym i nigdy nie mówiłem o mojej szurniętej babce. Kiedy mówiłem o moim dzieciństwie, mówiłem o normalnym dzieciństwie i kiedy zdecydowałem się zrobić album fotograficzny, wybrałem album mojego przyjaciela, Durranta, ponieważ Durrant to taki polski Kowalski, Durrant to nikt, po prostu normalny Francuz.

NW: Czy to jest sposób na odtworzenie lepszego dzieciństwa?

CB: Na wymazanie i zapomnienie własnego dzieciństwa. Wiesz, było takie ciężkie, takie okropne, to znaczy, wszyscy nasi rodzice są okropni, ale mój ojciec był taki okropny, moja matka taka okropna.

NW: Nie chodzi tylko o to, by zapomnieć, ale też by zrobić coś lepszego.

CB: Tak, po prostu coś normalnego².

W cytowanym wywiadzie Boltanski po raz kolejny nie chce ujawnić niczego, co dotyczyłoby jego osobistych przeżyć; poza tym, że jego matka była okropna i jego ojciec był okropny. To wszystko. W ten sposób sugeruje on, że wszyscy ro-

² „An Interview with Christian Boltanski — Paul Bradley, Charles Esche and Nichola White”, w: *Christian Boltanski: Lost*, CCA, Glasgow 1994, s. 3—4.

Zabawa w Holokaust

dzice są okropni, a twój zawsze trochę bardziej niż inni. Jasne jest, że sztuka jest dla niego sposobem oszukiwania. Sztuka, nawet autobiograficzna, nie przedstawia rzeczywistości. Jest natomiast sposobem transformowania nieznośnej rzeczywistości w coś normalnego — coś znośnego. Sztuka nie jest mimetyczna, ale performatywna. Pozwala nam to łatwiej zrozumieć, w jakim sensie „Saynètes comiques” są pracami „o Holokauście”. W kulturze po Holokauście grają one na intensywnej potrzebie normalności.

Uwagi Boltanskiego pokazują również, że na tle całej jego twórczości „Saynètes comiques” nie są wcale wyjątkowe. Nie odstają ze względu na swoją ludyczność. Wręcz przeciwnie, są reprezentacyjne dla jego twórczości, włączając prace z późnych lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. W innym wywiadzie artysta wyjaśnia, w jaki sposób jest to możliwe:

W czasie pracy nad „Saynètes comiques” zadawałem sobie pytanie o naturę przedstawiania i podwójne znaczenie czasownika *to play* — grać/bawić się [...]. W mojej książce z 1974 roku *Quelques interprétations par Christian Boltanski* (Kilka interpretacji Christiana Boltanskiego) zastanawiałem się, czym różni się picie szklanki wody od aktorskiego odegrania picia szklanki wody. Zdałem sobie sprawę, że sztuka to działanie z zamiarem ukazania realności tych dwóch sytuacji³.

„Saynètes comiques” podkreślają ten aspekt sztuki, który dla Boltanskiego definiuje sztukę jako taką. Sztuka jest „grą/zabawą” i „gra/zabawa” jest jej rzeczywistością. Rzeczywistość gry/zabawy jest fundamentalnie różna od rzeczywistości, do której odnosi się sztuka mimetyczna. We wczesnej twórczości Boltanskiego owa głupia dziecinność kryje więc w sobie artystyczny manifest.

Kwestia sztuki jako gry/zabawy nigdy nie wzbudzała kontrowersji w kontekście twórczości tego francuskiego artysty. Kiedy ten aspekt sztuki staje się jej tematem, jak w przypadku „Saynètes comiques”, odniesienie do Holokaustu jest niewidoczne albo, w najlepszym razie, ukryte. Ta tematyczna powściągliwość ma zupełnie inny charakter w przypadku artystów młodszej generacji, takich jak Levinthal, Katzir czy Libera. Artyści ci ukazują Holokaust w sposób zabawny, ze znaczącą dosadnością, używając zabawek. Zabawki reprezentują dziecięcą beztroskę,

³ Francuskie wyrażenie *interprétation* znaczy „interpretacja” w sensie wyjaśniania, ale także „przedstawianie” (interpretacja sceniczna). Cyt. za: Delphine Renard, „Entretien avec Christian Boltanski”, w: *Boltanski* [katalog wystawy], Musée National d'Art Moderne—Centre Georges Pompidou, Paris 1984, s. 85.

przeciwieństwo poważnego zachowania dorosłych. W tym kontekście nie możemy zignorować „poważnego”, ciemnego garnituru, który Boltanski nosi pod swymi dziecięcymi kostiumami. W sztuce współczesnej zabawki zawsze postrzegane były jako dziwaczne, nieinteresujące, ale w kontekście przedstawiania Holocaustu okazują się prowokacyjne, nawet skandalizujące.

Prace Katzira i Libery są wyjątkowo kontrowersyjne, szczególnie z powodu miejsc, w których były prezentowane. Kiedy w 1997 Katzir pokazał swoją instalację „Your Coloring Book” (Twoja książeczka do kolorowania) w Muzeum Izraela w Jerozolimie, pytania dotyczące tego, w jaki sposób ta instalacja może szokować i ranić, zadawane były nawet w Knesecie. Pojawiły się naciski, aby wystawę zamknąć⁴. A kiedy w Brukseli w 1997 roku Libera pokazał i omówił swoją pracę na konferencji dotyczącej sztuki współczesnej i Holocaustu zorganizowanej przez Fundację Auschwitz, wielu odbiorców było zdegustowanych. Ocaleni znajdujący się wśród publiczności byli tak poruszeni, że musieli opuścić salę. Podczas konferencji nie przestawano dyskutować nad kontrowersyjnym charakterem pracy Libery⁵.

Można bezpiecznie założyć, że wytwory sztuki używające zabawek do przedstawiania Zagłady są z definicji kontrowersyjne, z powodu funkcji automatycznie przypisywanej sztuce o Holocaustie. W odróżnieniu od sztuki, która może uważać się za autonomiczną czy autorefleksyjną, sztuka o Holocaustie zdaje się zredukowana do roli promotorki nauczania o Holocaustie i pamięci o nim. Sztuka, nauczanie i pamięć zostają zatem zamknięte w jednej kategorii bez żadnego istotnego zrozumienia więzi między tymi trzema polami kulturowej aktywności. W kontekście edukacji i pamięci Holocaustu nienaruszalny aksjomat mówi, że gatunki i dyskursy historyczne, takie jak dokument, wspomnienie, świadectwo czy pomnik, są znacznie bardziej efektywne i bardziej odpowiedzialne moralnie niż dyskursy oparte na wyobraźni. Zgodnie z tym sztuka jest z gruntu problematyczna, ponieważ jest oparta na wyobraźni, a nie na faktach⁶.

Sprzeciw wobec artystycznej reprezentacji Holocaustu jest znacznie silniejszy w przypadku *toy art* (sztuka zabawek). Oczywiście, jeśli sztuka nie jest wystarczająco „poważna” w odniesieniu do historycznej rekonstrukcji, jest jasne, że w hierar-

⁴ Dokumentacja tego konfliktu znajduje się w katalogu Katzira *Your Coloring Book: A Wandering Installation*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1998.

⁵ Transkrypcję tej niezmiernie burzliwej dyskusji zob. Zbigniew Libera i in., „Discussion”, w „Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz” 1998, nr 60 (nr spec.), s. 225–240.

⁶ Rozwinięcie tej tezy w: Ernst van Alphen, *Caught by History: Holocaust Effects in Contemporary Art, Literature and Theory*, Stanford University Press, Stanford 1997.

chii tego, co jest wytworem wyobraźni, zabawki zajmują najniższą i najmniej poważaną pozycję. Mogą one być bowiem widziane jako podwójnie wyobrazeniowe — jako przedmioty do zabawy i do odgrywania, jako zabawki i jako sztuka. Problematyczne są również fikcyjne powieści o Holocaustu: dowiodły tego kontrowersje wokół *Malowanego ptaka* Jerzego Kosińskiego, *Białego hotelu* D.M. Thomasa czy *The Hand That Signed the Paper* (Ręka, która podpisała dokument) Helen Darville. Powieści te jednak, mimo że są fikcją, mogą nauczyć czegoś o przeszłości. Z tego właśnie powodu gatunek-hybryda, jakim jest powieść historyczna, osiągnął taki szacunek i popularność.

Inne gatunki-hybrydy nie miały tyle szczęścia. Film Roberta Benigniego *Życie jest piękne* (1998) przeplatający dyskurs o Holocaustu poetyką bajki wywołał wiele kontrowersji, ponieważ nie był wystarczająco historycznie zaangażowany. Teksturowa scenografia kpiła z rzeczywistości: scenariusz, aktorstwo i sam sposób filmowania podkreślały fakt, że film sam w sobie jest dramatyczną, lekko kiczowatą bajką. Gatunek, jaki ten film prezentował, został zignorowany, a film był oceniany wyłącznie przez pryzmat wierności wobec rzeczywistości — był to test, który Benigni mógł jedynie oblać, i świadomie do tego dążył. Dlatego też gra/zabawa, w jaką ojciec zaangażował się z synem, by uchronić go przed otaczającym ich horrorem, nie była uznana za propozycję interesującą z pedagogicznego punktu widzenia, jako sprzeciw wobec rzeczywistości i chęć odseparowania od niej dziecka — została odrzucona jako wizja nierealistyczna. Sander Gilman, na przykład, odrzucił film Benigniego uważając, że to „nie celowe działanie dorosłych, ale przypadek pozwalał dzieciom przetrwać. Wzmacnia to fałszywość twierdzenia Benigniego... Benigni daje nam obietnicę, że nie będzie przypadku, że na koniec komedii przybędą bogowie w czółgach, by rozwiązać akcję i wybawić bohaterów z niebezpieczeństwa”. Podkreśliłem słowa, które ukazują przypisanie reżyserowi tak intencji realistycznej (twierdzenie), jak i dziecinnej postawy oczekiwania (obietnica). Nieporozumienie tego rodzaju jest nawet bardziej absurdalne w przypadku *toy art*. Jedną z cech wyróżniających tej sztuki jest to, że nie może być ona porównywana do takich gatunków przedstawiających jak powieść, film czy do innych narracyjnych materiałów używanych w edukacji. Zabawki nie opowiadają. Ale czego one uczą? Czy w ogóle uczą, a może działają w inny sposób?

⁷ Sander Gilman, „Is Life Beautiful? Can the Shoah Be Funny? Some Thoughts on Recent and Older Films”, „Critical Inquiry” 2000, nr 26, s. 304 (podkreślenia moje).

Nauczanie jako działalność kulturowa

Aby zrozumieć, czy i jak zabawki uczą, i czego, jeśli w ogóle, uczą, niezbędna jest refleksja nad nauczaniem jako działalnością kulturową, szczególnie nad rolą, jaką nauczanie odgrywa w pamięci Holokaustu. Jak dowodziła Shoshana Felman, „można uznać, że zachodnia pedagogika osiągnęła kulminację w heglowskim dydaktyzmie filozoficznym: heglowska koncepcja «Wiedzy absolutnej» [...] jest w istocie tym, do czego, jako ideału, od zawsze zmierzała pedagogika: wyczerpanie — poprzez metodologiczne dochodzenie — wszystkiego, co można wiedzieć; to realizacja — czyli zakończenie — terminowania. Pełna i całkowicie przyswojona wiedza stanie się — w każdym tego słowa znaczeniu — m i s t r z o s t w e m⁸».

Uczenie się zgodnie z tą tradycyjną koncepcją jest linearne, kumulacyjne, progresywne i prowadzi do mistrzowskiego opanowania studiowanego przedmiotu. Opanowanie Holokaustu jest istotnie jedną z głównych motywacji stojących za edukacyjnymi programami dotyczącymi Holokaustu. Aby Holokaust nie miał nigdy więcej miejsca, późniejsze pokolenia muszą wiedzieć o nim jak najwięcej. Właśnie poprzez wiedzę można „opanować Holokaust”. Ta koncepcja nauczania zakłada dwie formy mistrzowskiego opanowania: wiedzę i dominację. Jeśli przeszłość jest znana, przyszłość może zostać opanowana i utrzymana pod kontrolą.

Lecz to mistrzowskie opanowanie, jak się zdaje, zawodzi w obliczu Holokaustu. Ram Katzir, na przykład, zaobserwował nadmierną obecność nazistowskiej i antynazistowskiej propagandy w programie nauczania izraelskich szkół, do których uczęszczał. Nawet najbardziej szokujące obrazy przez to, że stały się kolejnym przedmiotem szkolnym, przestały poruszać i prowokować głębszą refleksję. W odpowiedzi na tego typu edukację Katzir poczuł potrzebę odświeżenia nazistowskich fotografii i użył ich jako makiety do kolorowania. Znudzenie, a nie mistrzowskie opanowanie, wydaje się rezultatem nauczania o Holokauście, jakiemu poddany został artysta. Nauczanie i pamięć o Zagładzie w Polsce wywarły podobny efekt w przypadku Zbigniewa Libery. Na konferencji dotyczącej sztuki współczesnej i Holokaustu zorganizowanej przez Fundację Auschwitz w Brukseli bronił swojej twórczości w następujący sposób: „Oczywiście, urodziłem się piętnaście lat po wojnie i niektórzy nazywają moją sztukę «toksyyczną». Rzeczywiście, jest ona toksyczna. Ale dlaczego? Ponieważ jestem zatruty, jestem tym zatruty. I to wszystko⁹».

⁸ Shoshana Felman, „Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable”, „Yale French Studies” 1982, nr 63, s. 28.

⁹ Zbigniew Libera i in., „Discussion”, s. 225.

Zatrucie, podobnie jak znudzenie, jest przeciwieństwem mistrzowskiego opanowania, ponieważ osłabia człowieka. Osłabiona osoba nie może dłużej (za)panować nad sobą. Człowiek staje się niezdolny do opanowania tego, co studiuje. Niemniej jednak, jak pokazują Platon, a później Derrida, zapożyczając metaforę z medycyny, trucizna może również leczyć, poprzez homeopatię.

Całkowicie sympatyzuję z tą negatywną oceną nauczania o Holocaustu. W innym miejscu opisałem wpływ, jaki wywarło ono na mnie¹⁰. Urodzonemu w Holandii w 1958 roku, młodemu człowiekowi, który w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych uczęszczał do szkoły podstawowej i średniej w tym kraju, wbijano do głowy historię drugiej wojny światowej i Holocaustu. Tego właśnie chciał holenderski system edukacyjny. Te wysiłki jednak zawiodły. Byłem śmiertelnie znudzony wszystkimi historiami i obrazami tej wojny, które przedstawiano mi „oficjalnie” jako moralne ostrzeżenia. W szkole pokazywano nam dokumenty o wojnie. Nasi nauczyciele zachęcali nas do czytania książek, które miały nam dać ogromną wiedzę o tym, co zdarzyło się nie tak dawno. Ale ja unikałem oficjalnych narracji. Do niedawna, na przykład, nie chciałem czytać *Dziennika Anny Frank*.

Ten rodzaj nauczania o Holocaustu, jakiego Katzir, Libera i ja doświadczyliśmy, zawodzi z powodu dwóch błędnych założeń. Pierwsze dotyczy celu nauczania. Cel nie może być ograniczony wyłącznie do mistrzowskiego opanowania przedmiotu. Co więcej, opanowanie jako wiedza nie implikuje opanowania jako kontroli. Drugie błędne założenie dotyczy charakteru Zagłady. Holocaust nie jest wyłącznie historią pamięci, która może być opanowana poprzez zapamiętywanie. A jeśli to jest niemożliwe, Holocaust nie może być nauczany według zasad tradycyjnej pedagogiki. Jak wiemy, tradycyjna koncepcja uczenia się zakłada najpierw zapamiętywanie. Holocaust jest przede wszystkim historią traumy, czyli historią braku kontroli, braku opanowania. Nauczanie historii traumy oznacza przekazywanie wiedzy, która nie panuje nad samą sobą. Wystawiona przez Felman ocena wiedzy literackiej i jej wpływu na przekazywanie tej wiedzy wydaje się jednocześnie trafną oceną nauczania o Holocaustu. To nauczanie: „wie, że wie, ale nie rozumie znaczenia tej wiedzy — nie wie, co wie”¹¹. Innymi słowy, nauczanie o Holocaustu konfrontuje nas z problemem, jak poprzez uczenie się opanować przeszłość, która nie jest i nie może być opanowana.

¹⁰ Zob. E. van Alphen, *Caught by History*, s. 1–15.

¹¹ S. Felman, „Psychoanalysis and Education”, s. 41.

Felman analizuje dominującą koncepcję edukacji przez pryzmat pytania, czy psychoanaliza wniosła coś nowego do teorii i praktyki nauczania. W odróżnieniu od tradycyjnych metod i założeń edukacji, widzi ona psychoanalizę jako szansę radykalnie nowej pedagogiki. W świetle traumatycznej, a co za tym idzie, niemożliwej do opanowania, natury Holokaustu jej uwagi dotyczące psychoanalizy jako sposobu nauczania mogą również dostarczyć modelu nauczaniu o Holokaucie. Mogą dostarczyć formy, w której przekazywanie wiedzy, niepanującej nad sobą, okaże się możliwe. „Psychoanaliza jest zatem doświadczeniem pedagogicznym: jako proces, który umożliwia dostęp do nowej wiedzy dotychczas wzbraniającej świadomości, pozwala na lekcję poznania (i mylnego poznania), na ćwiczenie z epistemologii”¹². Koncepcja uczenia się propagowana przez psychoanalizę jest radykalnie różna od twierdzenia, że uczenie się jest prostą jednokierunkową drogą od ignorancji do wiedzy. Postępuje nie poprzez linearną progresję, ale poprzez „wyłomy, przeskoki, nieciągłości, uwstecznienia i opóźnione działania”¹³. Takie nauczanie nie ma nic wspólnego z przekazywaniem gotowej wiedzy. Jest to raczej tworzenie nowej kondycji wiedzy — tworzenie nowej dyspozycji uczenia się¹⁴. Ta dyspozycja jest „nowa” pod względem sposobu, w jaki ujmuje i porządkuje tłumienie. Zaznajomieni z psychologią rozwojową dziecka wiedzą, że tłumienie jest jedną z najważniejszych strategii tradycyjnej pedagogiki. Freud rozumiał, w jaki sposób nadmierne stosowanie się do zasad tej represyjnej pedagogiki powoduje chorobę psychiczną. Pisał:

Dziecko musi nauczyć się kontrolować swoje instynkty. Nie jest możliwe pozwolenie mu na ujawnianie wszystkich impulsów bez ograniczeń... Zgodnie z tym, edukacja musi wywoływać zahamowania, a kazywać, tłumić, czego przykłady można znaleźć we wszystkich okresach historii. Zaobserwowaliśmy jednak na podstawie analiz, że właśnie to tłumienie instynktów łączy się z ryzykiem choroby neurotycznej... Edukacja ta musi znaleźć swoją drogę między Scyllą nieingerencji i Charybdą frustracji... Należy znaleźć optymalne rozwiązanie, które umożliwi edukacji osiągnięcie jak największego sukcesu kosztem jak najmniejszych szkód... Chwila refleksji pozwala nam zauważyć, że dotychczasowa edukacja

¹² Tamże, s. 27.

¹³ Tamże.

¹⁴ Zob. tamże, s. 31.

Zabawa w Holocaust

wywiązywała się ze swojego zadania bardzo źle i uczyniła dzieciom wielką krzywdę¹⁵.

Freudowska definicja nadtłumiącej edukacji, zorganizowanej na bazie zakazów i tłumienia, stała się, jak można sądzić, główną wytyczną nauczania o Zagładzie. W nauczaniu tym zakazy zazwyczaj przyjmują formę swoich binarnych opozycji: są artykułowane w formie nakazów lub rozkazów. Te nakazy tworzą zdaniem Sander Gilmana¹⁶ „etykietę” Holocaustu. Ale jego oburzenie w obliczu filmu Benigniego, który nie przestrzega tej etykiety, pokazuje, że reguły te są tak naprawdę również zakazami.

Obecność imperatywu moralnego w zasadach organizujących „poważane” studia i nauczanie o Holocaustie, sformułowanych przez Terrence’a Des Presa, jest oczywista. Popadając w interdyscyplinarną heterogeniczność, Des Pres przywłaszcza sobie boski głos, by w tonie Przykazań głosić:

- 1) Holocaust powinien być przedstawiany w swojej totalności, jako wydarzenie wyjątkowe, szczególnie, nieporównywalny z innymi przypadkami, ponad, pod lub poza historią.
- 2) Przedstawienia Holocaustu powinny być adekwatne i wierne wobec faktów i warunków tego wydarzenia; bez zmian i manipulacji, nawet tych o charakterze artystycznym.
- 3) Do Holocaustu należy podchodzić jak do podniosłego czy nawet uświęconego wydarzenia, z powagą, która nie pozwala na reakcję, mogącą umniejszyć jego znaczenie lub znieważać jego ofiary¹⁷.

Nic dziwnego, że późniejsze pokolenia źle się czują pod takim ciężarem. Sztuka mówiąca o Holocaustie przy użyciu zabawek może być świadomą próbą pogwałcenia tych przykazań i uzupełniających je zakazów.

Po pierwsze, Levinthal, Libera i Katzir przedstawiają Holocaust nie jako „wyjątkowe”, ale jako historyczne wydarzenie, z którym można się bawić, takie,

¹⁵ *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, oprac. i przełożył James Strachey, t. 22, Hogarth Press—The Institute of Psychoanalysis, London 1959, s. 149; cyt. za: S. Felman, „Psychoanalysis and Education”, s. 23 (podkreślenie Felman).

¹⁶ S. Gilman, „Is Life Beautiful?”, s. 282.

¹⁷ Terrence Des Pres, „Holocaust Laughter”, w: *Writing and the Holocaust*, red. Berel Lang, Holmes & Meier, New York 1988, s. 217.

które można zastąpić innymi wydarzeniami: Dzikim Zachodem, rycerzami i średniowiecznymi zamkami, piratami i ich statkami. Po drugie, dokładność i wierność przedstawienia nie są priorytetem w ich pracach. Brak wierności przedstawienia nie oznacza, że te prace-zabawki mogą być oskarżone o próbę podważenia Holokaustu. One nie są nieprawdziwe. W sensie logicznym nie są one ani prawdziwe, ani fałszywe. Nie są zdaniami orzekającymi. Coś innego niż wierność i prawda historyczna wchodzi tu w grę. Po trzecie, prace te świadomie ignorują powagę związaną z odnoszeniem się do Holokaustu jako do „podniosłego czy uświęconego wydarzenia”. Zamiast tego sprawiają, że wyobrażamy sobie (i odczuwamy) przyjemność, jaką dają zabawki. Zabawki kojarzone są z przyjemnymi czynnościami: identyfikacją, podawaniem się za kogoś, graniem roli. Stoją one w opozycji do tradycyjnego nauczania. Ale czy jest to wina sztuki, czy nauczania?

Identyfikacja z oprawcą

Aby dogłębniej zbadać relację między sztuką posługującą się zabawkami i pedagogiką, należy sobie uzmysłowić napięcie między przedstawianiem dokumentacji, z jednej strony, a identyfikacją, z drugiej. Przedstawianie tradycyjnie stosuje strategie, które sprzyjają identyfikacji, ale ta relacja nie jest symetryczna. Identyfikacja może pojawić się poza dziedziną przedstawiania. Omawiane prace stymulują identyfikację i jednocześnie odrzucają przedstawienie lub, w najlepszym wypadku, kpią z niego. Kwestia identyfikacji staje się tu drażliwa. Po pierwsze, w sposobie patrzenia, jaki jest stymulowany przez te prace, i d e n t y f i k a c j a dominuje nad r e p r e z e n t a c j ą. Po drugie, cel identyfikacji w sposób drastyczny i raczej szokujący przesuwają się z ofiary na oprawcę. Te dwa aspekty identyfikacji — jej centralność i dominacja wobec przedstawiania oraz jej przesunięty cel — są nierozdzielnie połączone. Zmieniają one pamięć Holokaustu, rolę, jaką odgrywa w niej sztuka, i identyfikację jako taką.

Prezentowanie tych prac jako zabawek (Libera i Katzir) lub jako obrazów zabawek (Levinthal) skłania odbiorcę do postawienia się w sytuacji porównywalnej z sytuacją „rzeczywistą”. Identyfikacja zastępuje opanowanie. Dystans wobec przeszłości konieczny do jej opanowania, który jest tak pilnie strzeżony przez preferowane gatunki historyczne i podniosłe tony — a nawet, jak widzieliśmy, tony religijne — nie jest tutaj respektowany, ale prowokacyjnie podważany.

Jednakże wykorzystanie identyfikacji jako narzędzia pedagogicznego nie jest samo w sobie problematyczne ani drażliwe. Ostatnio narzędzie to zostało wykorzystane przez kilka muzeów Holokaustu, by unaocznić odbiorcy, co znaczyło być ofiarą.

Na przykład, w Muzeum Holocaustu w Waszyngtonie korytarz prowadzi odbiorców przez wagon bydłocy. Doświadczenie tego, czym był transport w takim wagonie, nie jest relacjonowane ani pokazywane z dystansu, ale narzucane odbiorcom. Wewnątrz wagonu bydłowego identyfikacja z tymi, którzy byli przewożeni do obozów, jest niemal nieunikniona. W tym muzeum identyfikacja możliwa, a nawet stymulowana, to identyfikacja z ofiarami, nie z oprawcami. Oczywiście w kontekście wycieczki do muzeum taka identyfikacja nie jest „prawdziwa” ani totalna, ale częściowa. Jej celem jest chwilowe otarcie się o to doświadczenie, posmakowanie tej trucizny.

A jeśli obiektem identyfikacji są oprawcy? Omawiane tu prace-zabawki ułatwiają identyfikację raczej z oprawcą niż z ofiarą. Jest to, rzecz jasna, znacznie trudniejsze do wykonania i do usprawiedliwienia. W jaki sposób udaje się tym pracom to osiągnąć i w jaki sposób można dowieść, że są one przydatne w tworzeniu kulturowej pamięci Holocaustu? Innymi słowy, jak ta niepokojąca forma identyfikacji może być skuteczną formą pedagogiki? Jedną z dróg do identyfikacji z tą niepożądaną pozycją jest stwarzanie, kształtowanie i formowanie oprawców. Zwiedzający wystawę Katzira byli zapraszani do kolorowania obrazków opartych na nazistowskich zdjęciach. My jako zwiedzający kolorujemy nazistowskich dowódców lub członków nazistowskiej młodzieżówki: nadajemy im kolor, formę, istotę, i poprzez ten proces powołujemy ich do życia. To tworzenie nazisty jest wypaczoną, choć wciąż realną formą identyfikacji. Tworząc oprawców, jako zwiedzający współuczestniczymy w m o ż l i w o ś c i istnienia nazisty — nie stajemy się, rzecz jasna, r z e c z y w i s t y m i nazistami.

Libera stosuje inną technikę, aby dać odbiorcy posmak identyfikacji z oprawcą. Jego „LEGO. Obóz koncentracyjny” stymuluje widzów muzeum lub galerii do wyobrażenia sobie możliwości zbudowania własnego obozu koncentracyjnego. Tu także odbiorcy są w roli oprawców, nie ofiar. Co za tym idzie, identyfikacja wiąże się z działaniem oprawcy: wymyślaniem i konstruowaniem fizycznych narzędzi Zagłady.

Na pierwszy rzut oka fotografie Levinthala są bardziej dwuznaczne. Jego scenki „odgrywania Holocaustu”, jak się zdaje, umożliwiają identyfikację tak z ofiarą, jak i z oprawcą. Lecz w chwili, kiedy weźmiemy pod uwagę tytuł tych fotografii („Mein Kampf”), dwuznaczność znika i stajemy wobec narzuconej identyfikacji z Hitlerem, autorem *Mein Kampf*. Każdy z nas ma swój *Kampf*, swoje własne ambicje, które mogą być katastrofalne w skutkach. Tutaj identyfikacja uruchamia niejako ideologiczną mentalność, z której wynikała historyczna katastrofa.

Ta cecha *toy art* wzywa do rozszerzenia tego gatunku lub połączenia go z gatunkiem sąsiednim. Proponuję generalną typologię na większą skalę w opar-

ciu o artystyczną strategię zachęcania do identyfikacji z oprawcą. W ten sposób dzięki *toy art* może stać się zrozumiały inny rodzaj sztuki. Na przykład instalacja izraelskiego artysty Roea Rosena zatytułowana „Live and Die as Eva Braun” (1995, Żyj i umrzyj jak Ewa Braun) stosuje tę formę i ten sposób patrzenia, nie odwołując się do zabawek, dzieci i ich istotnej relacji z pedagogiką. Jego instalacja składa się z krótkich tekstów, drukowanych białymi literami na czarnych pasach ciągnących się od podłogi do sufitu. Pomiedzy kolumnami tekstu wisi sześćdziesiąt czarno-białych prac na papierze. Teksty napisane są w drugiej osobie. Jest to silna semiotycznie forma wabiąca adresata do zareagowania i, co za tym idzie, zaakceptowania narzucanej mu pozycji. Ta „wiadomość”, choć wypowiedziana w pierwszej osobie, może tak bardzo zaangażować drugą — że przyjęcie narzucanej pozycji staje się niemożliwe do odrzucenia¹⁸.

Retoryka Rosena ma spowodować, że odbiorca zidentyfikuje się — ponownie, tylko częściowo — z Ewą Braun. Teksty zwracają się do widza. Ale zwracają się także do historycznej postaci Ewy Braun, zapraszając zwiedzającego do „stania się” kochanką Hitlera:

Podniecenie wstrząsa twoim ciałem, kiedy słyszysz kroki na zewnątrz. Kiedy on otwiera drzwi, tracisz dech na widok jego małych wąsików. Ponieważ jesteś nie tylko Ewą, wydaje się to zatrważające, prawie przerażające. Ale wszystko wokół wąsów jest takie sympatyczne. Zbliży się do ciebie z takim ciepłem. Jego uśmiech jest zmęczony, ramiona rozpostarte, gotowe cię objąć. Pamiętaj — jesteś Ewą. Kiedy zamyka wokół ciebie ramiona, wszystko ciemnieje, a ty jesteś niemal pochłonięta przez podniecenie, kiedy czujesz łaskotanie tych sławnych wąsów w okolicach twojego ucha i karku.

Bez względu na to, jak nieprawdopodobne się to wydaje, tekst ten kładzie nacisk na całkowicie ludzkie cechy — ciepło, zmęczony uśmiech — do tego stopnia, że identyfikacja „ty”, drugiej osoby, z adresatką tekstu staje się całkiem wiarygodna. Odbiorca jest Ewą Braun i jednocześnie nią nie jest: „Ponieważ jesteś nie tylko Ewą, wydaje się to zatrważające”. Przerazająca jest przede wszystkim schizofreniczna identyfikacja z osobą, którą naprawdę nie chcesz być. Zagrożenie załamania się tych dwóch niekompatybilnych pozycji, które niemniej jednak zderzyły się, jest niepo-

¹⁸ Por. o narracji drugoosobowej Mieke Bal, *Quoting Carravaggio: contemporary art, preposterous history*, University of Chicago Press, Chicago 1999, rozdz. 6.

Zabawa w Holocaust

kojące. Podobnie jak w przypadku identyfikacji wywołanej przejściem przez wagon bydłocy w Muzeum Holocaustu, ta identyfikacja jest tylko małą częścią autentycznego doświadczenia. W odróżnieniu jednak od muzealnych wagonów w pracy Rosena to zastrzeżenie jest oczywiste. Co więcej, małe wąsiki Hitlera wprowadzają ton — nieco przyciężkiej — ironii. Te dwa chwytły sprawiają, że identyfikacja, ograniczona i do zniesienia, staje się możliwa, a Rosen okazuje się odpowiedzialnym nauczycielem. Niemniej jednak identyfikacja i dystans pojawiają się wymiennie. Rytm tej zmiany ułatwia refleksję nad doświadczeniem identyfikacji z Ewą Braun.

Teksty tworzą linearną narrację. Najpierw razem z Ewą Braun odbiorca doświadcza chwil romantycznej intymności i seksualnej przyjemności; następnie, zaproszony jest do współdoświadczenia samobójstwa Ewy. Koniec tej historii to krótka podróż do piekła:

Nie ma wątpliwości, że prowadzą cię do piekła — tylko dlaczego?

Gdy czekasz na tortury, widzisz innych grzeszników. Szczególnie pociągająca jest grupa dwuwymiarowych ludzi, którzy są powieszani za swoje grzeszne organy — włosy, genitalia, piersi, języki.

Z pewnym przerażeniem zdajesz sobie sprawę, że piekło wzorowane jest na pewnym słynnym obrazie.

Jak zostaniesz powieszona? Co zostanie posiekane, pokrojone, spalone? Co w twojej skwapliwej doskonałości, w twoim życiu poświęconym chętniej służalczości, w twojej cichej harmonii, będzie wiecznie potępione i ukarane?

Wszystkie te doświadczenia pochodzą z pogranicza wzruszenia i fizyczności: erotyka, seksualna przyjemność, samobójstwo i tortura. To jest sedno sprawy.

Praca Rosena, dotycząca Holocaustu, nie może być postrzegana wyłącznie w kategoriach sztuki i estetyczności; debata nad edukacją i pamięcią Holocaustu musi pojawić się w sposób nieunikniony. W rezultacie kulturowe klisze stają się problematyczne. Można stwierdzić, niezależnie od tego kontekstu, że teksty Rosena są miejscami obsceniczne. Ta obsceniczność, po raz kolejny, stawia wyzwanie podniosłości i powadze nauczania o Holocaustu.

Jak zauważył Roger Rothman, „Live and Die as Eva Braun” Rosena jest „obsceniczne” nie w kontekście sztuki, ale pamięci:

Jesteśmy nauczeni, jak opłakiwać, tak jak jesteśmy nauczeni, jak malować. Nie ma w tym nic „realnego” ani „naturalnego”. Język naszego lamentu

nie jest nasz, jest nam dany. To jest być może najbardziej odrażająca ze wszystkich implikacji „Live and Die”. Nasze opłakiwanie jest kliszą. Nie jest autentyczne. Jest wirtualne. Jest grą. Grą, w którą teraz umiemy dobrze grać. Jesteśmy w tym dobrzy i wiemy o tym. Uczymy innych, żeby też byli w tym dobrzy. To jest ów „obszerny” aspekt pracy Rosena. Ale jest to również obszerny aspekt opłakiwania Holokaustu, aspekt, który jest zbyt często pomijany bądź tłumiony przez sztukę głównego nurtu¹⁹.

Zamiast odrzucić pracę Rosena ze względu na jej obszerność, Rothman przyjmuje tę jej cechę, ponieważ jest ona istotna dla pamięci i opłakiwania Holokaustu. Rozważam tutaj pracę Rosena razem z pracami Levinthala, Katzira i Libery w kontekście pamięci Holokaustu poprzez grę/zabawę zarówno ze względu na ich prześmiewczo-dramatyczny styl, jak i na zwracanie się do widza w drugiej osobie, które zbliża je do formy dramatycznej. Lepiej w tym wypadku nie wyciągać pochopnych wniosków. Nie ma potrzeby dowodzić, że ich prowokacyjne odrzucenie „przykazań” dotyczących nauczania o Holokauście i sposobów jego reprezentacji pociąga za sobą masowe odrzucenie relacji między sztuką i edukacją czy między sztuką i pamięcią. A praca Rosena jest pouczającym tego przykładem.

Współzależność pamięci i malarstwa, jak twierdzi Rosen, realizuje się w akcie, który je rozdziela. Więzy z przedstawieniami, które są jednocześnie oryginalne i kulturowo wtórne, powszechne, przywołane z przeszłości — jak średniowieczne obrazy piekła — jest powoływana do życia, uaktywniana i wreszcie rozrywana, ujawniając swoją nieadekwatność. Podążając za Freudem i Felman, możemy powiedzieć, że artyści ustanawiają nowy kontekst, który umożliwia produkowanie wiedzy przede wszystkim emocjonalnej, a nie rozumowej. Owa emocjonalność ma zasadnicze znaczenie w pracach dotyczących Holokaustu. Artyści ci potrzebowali koncepcji gry/zabawy i zabawek (albo, jak w przypadku Rosena, powtarzalności kulturowych figur, takich jak seksualność, samobójstwo, tortura), by zastąpić poznanie rozumowe afektywnym.

Teksty Rosena są dwuznaczne w kontekście identyfikacji; jednocześnie prowokują i relatywizują identyfikację z ciemną stroną Holokaustu. W odróżnieniu od identyfikacji proponowanej przez Muzeum Holokaustu ta praca, jak i prace-zabawki, oferuje formę identyfikacji, która różni się nie tylko celem, ale i jakością. Jak

¹⁹ Roger Rothman, „Mourning and Mania: Roe Rosen's *Live and Die as Eva Braun*”, w: *Roe Rosen Live and Die as Eva Braun: Hitler's Mistress, in the Berlin Bunker and Beyond. An Illustrated Proposal for a Virtual-Reality Scenario. Not To Be Realised*, Israel Museum, Jerusalem 1997.

twierdziła Kaja Silverman, identyfikacja przyjmuje jedną z dwóch form²⁰. Pierwsza zakłada uwewnętrznianie innego na zasadzie (projektowanego) podobieństwa, tak że inny „staje się” mną lub „staje się jak” ja. Cechy, które są wspólne, zostają uwypuklone w tym procesie; cechy, które pozostają nieredukowalnie różne, są odsunięte na bok lub zignorowane. Silverman nazywa to identyfikacją *i d i o p a t y c z n ą* (upodobnienia). Inna forma to identyfikacja *h e t e r o p a t y c z n a* (odpodobnienia). Tutaj Ja będące podmiotem identyfikacji przyjmuje na siebie ryzyko — czasowe i częściowe — „stania się” (jak) inny. Jest to zarówno ekscytujące, jak ryzykowne, wzbogacające i niebezpieczne, silne emocjonalnie.

W analizowanym przypadku można zauważyć, że identyfikacja z ofiarami, choć potrzebna do uświadomienia widzom grozy Zagłady, utwierdza ich jednocześnie w poczuciu fundamentalnej niewinności. Stawiając sprawę poważnie, to utwierdzenie jest nieuzasadnione i niepomocne w osiągnięciu podstawowego celu nauczania o Holokauście, którym jest zapobiec powtórzeniu się tej historii. To, że ktoś jest ofiarą, nie pozwala mu na kontrolowanie przyszłości. Zachęcanie do częściowej i czasowej identyfikacji z oprawcami pozwala zaś zdać sobie sprawę, z jaką łatwością można stać się współwinnym. Pytanie o możliwości takiej identyfikacji z fundamentalnym, kulturowym Innym jest atrakcyjne dla identyfikacji odpodobnienia. Szczególnie dlatego, że zabawki i gra/zabawa nie są „poważne”, sztuka *toy art* jest doskonale przystosowana do takiej identyfikacji heteropatycznej, która zamazuje sztywne granice.

Sztuka i pedagogika

W powyższych rozważaniach przedstawiłem opinię, że tradycyjne, dogmatyczne „reguły” pamięci i nauczania o Holokauście są niezbędnym kontekstem dla zrozumienia sztuki, która je podważa. Ten kontekst jest tak istotny w rozważaniach nad kwestią Holokaustu, gdyż edukacja, bardziej niż jakakolwiek inna praktyka kulturowa, jest transgeneracyjnym narzędziem pamięci. Ryzyko, jakie ten punkt widzenia pociąga za sobą, to podporządkowanie sztuki pedagogice: pracy nad nauczaniem o Zagładzie. Mimo to *toy art*, poprzez swoje odniesienie do dzieciństwa, próbuje to podporządkowanie, zmieniając jednak jego warunki. Ta antagonistyczna pedagogika, stanowiąca główną cechę tych zabawek, sugeruje, że sztuka dotycząca Holokaustu, w swojej „interesowności”, jest specjalnym, negatywnym przypadkiem estetyki. Nie jest autonomiczna, jak chce się widzieć sztukę od czasu modernizmu, ale podporządkowana,

²⁰ Zob. Kaja Silverman, *The Threshold of the Visible World*, Routledge, New York 1996.

służąca innemu, bezdyskusyjnie „wyższemu” celowi. Tymczasem, w ślad za Kantem, sztuka jest zazwyczaj postrzegana jako bezinteresowna, wolna od wszelkich edukacyjnych ideałów. Omawiana tutaj *toy art* przekracza tę opozycję. Prace Libery, dalekie od takiego podporządkowania sztuki o Holokaucie wymogom edukacji, sugerują, że ten i inne rodzaje sztuki nie muszą się wcale sobie przeciwstawiać. W tym sensie sztuka o Holokaucie nie jest inną, lecz być może tylko bardziej zdecydowaną i wyrazistą realizacją ambicji pedagogicznych sztuki w ogóle. Dlatego też przesunięcie, jakie ta sztuka przynosi w sferze pedagogiki pamięci, pociąga za sobą zmianę estetyki.

Zainteresowania twórcze Libery koncentrują się wokół wytworów kultury, które służą edukacji lub kształtowaniu istoty ludzkiej; kształtowanie powinno być tu rozumiane tak w figuratywnym, jak i dosłownym sensie. Obiekty, które tworzy, składają się z elementów istniejących już w świecie współczesnej kultury i podobne są do zabawek lub urządzeń używanych w klubach fitness czy salonach kosmetycznych. Prace te nie odnoszą się do Holokaustu. Poza „LEGO. Obóz koncentracyjny” artysta zrobił między innymi „Możesz ogolić dzidziusia” — pięć par lalek-dzidziusiów z kępkami czerwonych włosów wyrastających z ich głów, okolic łonowych, pach i nóg. „Ciotka Kena” to otyła, podstarzała lalka Barbie. Prace te mają w sobie humorystyczny ton, który ostro kontrastuje ze sceną samobójstwa w pracy Rose-na, ale wcześniejsze, erotyczne fantazje tego artysty mają w sobie podobną sztuczną wesołość. „Lalka, którą możesz rozebrać” Libery to lalka, która odkrywa okolicę swojego brzucha z widocznymi wnętrznościami. „Eroica” natomiast składa się z pięćdziesięciu pudełek z małymi brązowymi figurkami, przypominającymi żołnierzyki. Tym razem mamy bawić się nie armią, ale cywilami, kobietami i innymi ofiarami przemocy. Ton jest tutaj bardziej niepokojący. Inne prace Libery prezentują się jako urządzenia korygujące, takie jak „Universal Penis Expander”, „Body Master” i „Placebo”. To, co istotne w tym nie-holokaustowym aspekcie twórczości Libery, to nacisk na korygowanie lub „kształtowanie”. Znaczenie „kształtowania” staje się wielowarstwowe. W świetle tego „stwarzanie”, które leży u podstaw wszystkich tych prac, zyskuje jeszcze jeden wymiar znaczeniowy.

Chociaż „LEGO. Obóz koncentracyjny” jest wyjątkowy poprzez podjęcie tematu Holokaustu, to wszystkie inne prace Libery koncentrują się dosłownie bądź przenośnie na trenowaniu ciała i umysłu. W olśniewającym eseju Andrew Boardman napisał, że Libera podważa współczesne przekonanie, że wartości estetyczne są bezinteresowne, płynne i czysto formalne. Wręcz przeciwnie, współczesna sztuka zachodnia jest w istocie pozostałością po nienaruszalnej koncepcji

Zabawa w Holokaust

dziewiętnastowiecznej, zgodnie z którą sztuka i edukacja idą ręką w rękę z moralnością i roztropnością:

Choć sztuka produkowana współcześnie lubi wierzyć, że pozbyła się większości tych ciężkich dziewiętnastowiecznych nauk, to w rzeczywistości przebrała je tylko w zmyślnie utkany płaszczyk pedagogiki. Integralne założenie dzisiejszej sztuki jest takie, że działa ona, by nas informować, rozwijać nasze zdolności, by wreszcie przekazać nas z rąk transgresyjnej, ziemskiej ignorancji w bezpieczne ręce cywilizacji. [...] Można powiedzieć, że praca Libery ze względu na swoje wizualne skojarzenie z rozwojem i uczeniem się dziecka, pobieżnie streszcza ten dziewiętnastowieczny, burżuazyjny pogląd. Poprzez uwikłanie swojej twórczości w dyskurs tradycyjnej edukacji Libera podważa te słodkie banały i protekcyjnalne pewniki sztuki, które przyległy do naszych oczekiwań wobec kultury wizualnej²¹.

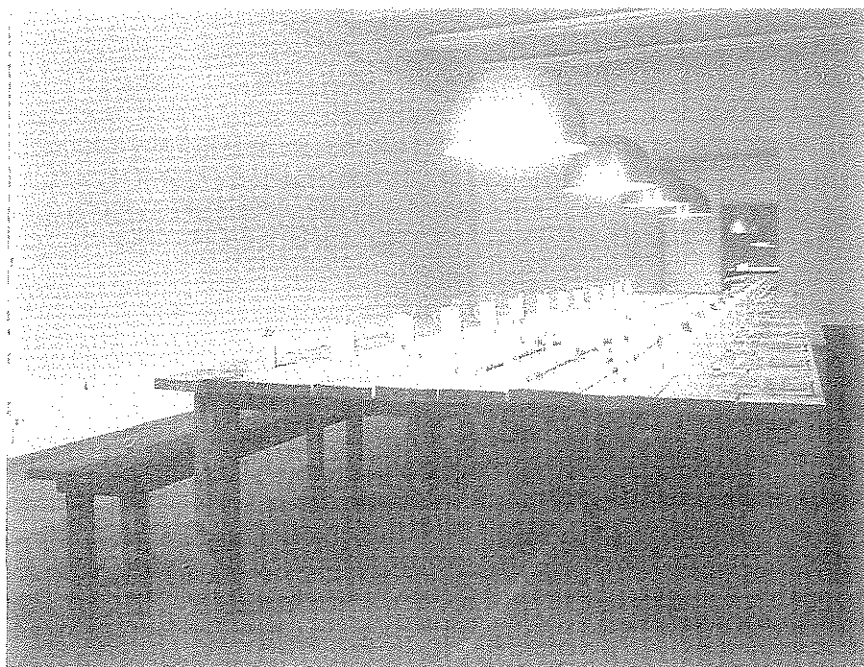
Z tej perspektywy cel „LEGO. Obóz koncentracyjny” jest dwojakiej natury. Nie tylko obnaża on stłumienia i zahamowania edukacji o Holokauście i jej koncepcji pamięci, ale także ujawnia moralną prawość sztuki współczesnej.

Te dwie konkluzje unaoczniają nam, że nie możemy poprzestać na tym, zgodnie z którą zachodnia sztuka nowoczesna w sposób nieunikniony uczy i kształtuje. Cechą charakterystyczną *toy art* pozostaje *g r a / z a b a w a*, która jest sposobem uwolnienia się od pedagogicznych zadań. Zawikła relacja między sztuką i nauczaniem nie może zostać ani odrzucona, ani zaakceptowana. Bez względu na pedagogiczną misję sztuki, rola gry / zabawy w odniesieniu zarówno do sztuki, jak i nauczania musi być wzięta pod uwagę. Pytanie, jakie się nam narzuca, jest również podwójne: Czy *g r a / z a b a w a* uczy, i jeśli tak, na czym polega wyjątkowość jej metody? Czy efekt gry/zabawy lub zapewniane przez nią „opanowanie” są inne niż te, które gwarantuje kumulacyjne i progresywne uczenie się?

Narracja a dramat

Aby zrozumieć różnicę między opanowaniem tematu zapewnianym przez zabawki i tym, jakie gwarantuje „możliwa do przyswojenia” wiedza, należy przeanalizować oba sposoby w ogólnym kontekście dyskursu, do jakiego każdy z nich należy. „Możliwa do przyswojenia wiedza” o Holokauście ma formę narracji. Osobiste nar-

²¹ Andrew Boardman, *Zbigniew Libera*, CSW Zamek Ujazdowski, Warszawa 1998.



[6. Ram Katzir — „Malzeit”, 1998]

racje w formie świadectw, pamiętników czy wspomnień uznane są za szczególnie pouczające, przekazują bowiem późniejszym pokoleniom wiedzę nie tylko o faktach z historii Holokaustu, ale także o apokaliptycznym bestialstwie. Można śmiało powiedzieć, że każda forma edukacji o Holokauście, w tym również edukacja przez sztukę, podziela ten cel. Ale prace Levinthala, Katzira, Libery i Rosena nie mówią nam wiele o przeszłości. Podobnie jak wcześniejsze „Soyñètes comiques” Boltanskiego, wyobrażają one grę/zabawę z przeszłością. Uzywam czasownika *w y o b r a ż a ć* z naciskiem, ponieważ — może z wyjątkiem Katzira, który kazał widzom naprawdę kolorować obrazki — te prace nie są prawdziwymi zabawkami. Zamiast tego są pracami artystycznymi w formie zabawek. Działaniu tych prac mają poddawać się dorośli, nie dzieci. Dystans pomiędzy grającymi/bawiącymi się dziećmi i dorosłymi, wyobrażającymi sobie siebie jako te dzieci, dodaje jeszcze jeden poziom identyfikacji, w którym dorośli zachowują się jak dzieci — czy raczej odgrywają ich

rolę. Dokładna analiza sztuki pokazuje, że wchodzi tu w grę przesunięcie w trybie semiotycznym. Holokaust jest przedstawiany nie w trybie narracyjnym, ale dramatycznym. Jest to, rzecz jasna, bardziej stosowna teza w odniesieniu do instalacji Katzira czy „LEGO” Libery niż do fotografii Levinthala. Pragnę jednak dowieść, że również fotografie Levinthala należy analizować jak formę dramatyczną. Jako takie nakłaniają do identyfikacji heteropatycznej i dają możliwość identyfikacji z innym. W kontekście Holokaustu inny jest moralnym innym; nie jest nieuniknionym abstrakcyjnym złem z zewnątrz, ale osobą, z którą można nawet współdziałać. Dramat staje się zatem najważniejszym semiotycznym trybem edukacji.

James E. Young zauważył, że fotografie „Mein Kampf” wytwarzają silne poczucie przeszłości poprzez przemyślany akt symulacji. Używa sformułowania „poczucie przeszłości”, by odróżnić efekt od rzeczywistości²². Tym, co mnie najbardziej porusza, analogicznie do ujęcia Younga, jest sposób, w jaki te prace wytwarzają „poczucie terażniejszości”. Nie mam przed oczami fikcyjnych opowieści o obozach koncentracyjnych. Tym, co widzę, co sobie wyobrażam czy nawet czym jestem, jest podmiot w kulturze po Holokauście grający/bawiący się (sztucznym) obozem koncentracyjnym. Opowieści narracyjne są efektem działania, które powinno zostać określone jako dramatyczne. Ta różnica między narracją a dramatem jest kluczowa w zrozumieniu znaczenia analizowanych prac.

Nie można naprawdę grać/bawić się „LEGO” Libery. Prace te stwarzają jednak możliwość odegrania Zagłady przez uczestnika kultury współczesnej za pomocą matrycy obozu. Tworząc taką matrycę, artysta umożliwia odgrywanie Holokaustu. Praca Katzira nie tylko wyobraża dramatyczny tryb przedstawiania, ale naprawdę w nim funkcjonuje. W jego instalacji realizowanej na różne sposoby w Utrechcie, Enschede, Jerozolimie, Wilnie, Krakowie, Berlinie i Amsterdamie, widzowie siedzieli w szkolnych ławach i kolorowali lub rysowali (il. 6). Zwiedzający wciągnięci zostali w parateatralny spektakl, w którym kształtowali i kolorowali — innymi słowy, stwarzali — postaci nazistów.

Ten dramatyczny aspekt prac-zabawek jest ważny zarówno dla edukacji, jak i dla pamięci o Holokauście. Dlatego że różnica między narracją a dramatem jest szczególnie istotna dla zrozumienia — jest warunkiem wyleczenia — traumy. Dramat jest bardzo szczególną formą kulturową, fundamentalnie różną w kształcie i efekcie od narracji. Właśnie ta wyjątkowość dramatu rozwija to, co sztuka zabawek

²² Zob. James E. Young, „David Levinthal's *Mein Kampf*: Memory, Toys and the Play of History”, w: David Levinthal, *Mein Kampf*, Twin Palm Publishers, Santa Fe 1996, s. 72.

oferuje edukacji i pamięci Holocaustu. Aby oszacować kluczową różnicę między pracami, które opowiadają o wydarzeniach Holocaustu, a tymi, które je odgrywają, pomocne wydają się rozróżnienia, jakich dokonał francuski psychiatra Pierre Janet pomiędzy pamięcią narracyjną a pamięcią traumatyczną²³.

Pamięć narracyjna składa się ze struktur mentalnych, używanych w celu wydobycia sensu z doświadczenia. Bieżące i znane doświadczenia są automatycznie asymilowane i włączane w istniejące struktury mentalne. Niektóre wydarzenia opierają się jednak włączeniu: „Przerażające lub nowe doświadczenia mogą nie pasować do istniejących schematów rozumowych i mogą albo zostać zapamiętane ze szczególną wyrazistością, albo całkowicie wyparte”. Wspomnienia doświadczeń opierających się włączeniu w istniejące schematy przechowywane są inaczej i nie sposób ich odzyskać w normalnych warunkach. Janet nazywa te niewłączalne doświadczenia p a m i ę c i ą t r a u m a t y c z n ą, choć trauma jest fundamentalnie (a nie częściowo) odmienna od pamięci, ponieważ „zostaje oddzielona od obudzonej świadomości i świadomej kontroli”²⁴.

Trauma jest klęską doświadczenia. Ta klęska powoduje, że niemożliwe jest świadome pamiętanie danego wydarzenia. Oto dlaczego traumatyczne odtworzenia przyjmują formę dramatu, nie narracji. Dramat po prostu się prezentuje, podczas gdy narracja kojarzy się z pewnym rodzajem (o)panowania, którego podmiotem jest narrator. To jest fundamentalna różnica. Słowami Mieke Bal: „Wszystkie manipulacje, jakich dokonuje narrator mogący dobrowolnie rozciągnąć, zredukować, podsumować, naświetlić, podkreślić lub zminimalizować elementy historii, są niedostępne «aktorowi» zmuszonemu odtworzyć dramat, który choć miał miejsce w przeszłości aktora, nie poddaje się jego (o)panowaniu”²⁵. Kliniczne rozróżnienie Janeta między narracyjną a traumatyczną pamięcią ostatecznie dotyczy różnicy dystansu wobec sytuacji czy wydarzenia. Pamięć narracyjna jest oddalona, ma miejsce po wydarzeniu. Pamięć traumatyczna, czy lepiej przywrócenie, nie zna dystansu od wydarzenia, ponieważ jest mu bliższa.

²³ Pierre Janet, który pracował na początku XX wieku, wpłynął na teorie Zygmunta Freuda. Omówienie jego teorii w: Bessel A. van der Kolk, Onno van der Hart, „The Intrusive Past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma”, w: *Trauma: Explorations in Memory*, red. Cathy Caruth, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1995, s. 158—182.

²⁴ Tamże, s. 160.

²⁵ Mieke Bal, Introduction, w: *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present*, red. M. Bal, Jonathan Crewe, Leo Spitzer, University Press of New England, Hanover—London 1999, s. IX.

To rozróżnienie między narracyjną a traumatyczną pamięcią nie odnosi się bezpośrednio do omawianych prac. Choć nie mają one charakteru narracyjnego, analizowanie ich jako przykładów pamięci traumatycznej byłoby zajęciem bezowocnym. Prace te nie są mimowolnymi przywróceniami Holocaustu, ale raczej świadomymi próbami podważenia (o)panowania proponowanego przez narrację o Zagładzie. Zamiast tego nakłaniają widza do wejścia w relację, która jest raczej wzruszeniowa i emocjonalna niż rozumowa.

Opanowanie jest po raz kolejny celem, ale metoda prowadząca do jego osiągnięcia jest tym razem zupełnie inna: nie poprzez wiedzę, ale poprzez aktywne przeciwstawienie zamknięciu wprowadzonemu przez opanowanie narracyjne. By wyjaśnić, w jaki sposób te artystyczne próby działają, należy wprowadzić kolejne rozróżnienie. Odwołuję się tu do rozróżnienia zaproponowanego przez Erica Santnera pomiędzy „fetyszyzmem narracyjnym” a oplakiwaniem. Definiuje on fetyszyzm narracyjny jako formę i rozwinięcie narracji świadomie lub nieświadomie zaprojektowanej w celu zatarcia śladów traumy lub utraty, które powołały tę narrację do życia. Oplakiwanie jest z kolei procesem rozwijania i spajania utraty lub traumatycznego szoku poprzez zapamiętywanie lub powtarzanie jej w symbolicznie i dialogicznie wyodrębnionych fragmentach. Jest to proces tłumaczenia, metaforyzowania i figurowania utraty²⁶.

Santner, by wyjaśnić mechanizm oplakiwania, odwołuje się do freudowskiego omówienia gry *fort/da* w *Poza zasadą przyjemności*. Grę *fort/da* Freud zaobserwował w zachowaniu swojego półtorarocznego wnuka. W tej grze dziecko umiało opanować swój żal związany z oddzieleniem od matki poprzez odgrywanie jej zniknięcia. (Ona odeszła — *fort*, wróciła — *da*). Ten mały chłopiec zidentyfikował się heteropatycznie z osobą pełniącą w jego dramacie funkcję „oprawcy”, z matką, która go opuściła. Zrobił to poprzez powtarzanie, używając rekwizytów, które D.W. Winnicott nazwałby obiektami tranzytywnymi. Ta gra polega na zrytualizowanym mechanizmie dozowania i przedstawiania nieobecności za pomocą figur zastępczych. Santner pisze:

Dozowanie negatywnego — tanatycznego — elementu jako strategii opanowywania realnej i traumatycznej utraty — jest fundamentalną procedurą homeopatyczną. W procedurze tej kontrolowane wprowadzenie

²⁶ Zob. Eric Santner, „History Beyond the Pleasure Principle: Some Thoughts on the Representation of Trauma”, w: *Probing the Limits of Representation: Nazism and the Final Solution*, red. Saul Friedländer, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1992, s. 144.

elementu negatywnego — symbolicznego lub, w kontekście medycznym, realnej trucizny — pomaga wyleczyć układ zainfekowany przez podobną trującą substancję. Trucizna staje się lekarstwem przez umożliwienie osobie opanowania potencjalnie traumatycznych efektów wielkich dawek morfologicznie pochodnej substancji. W grze *fort/da* rytmiczna manipulacja znaków i figur, obiektów i sylab, ustanawiających nieobecność, służy jako trucizna, która leczy²⁷.

W Holokaustowych zabawkach — także w pracy Libery — podobnie trującą rzeczą, potrzebną w ostrożnie odmierzonych dawkach, jest „efekt Holokaustu”: chodzi o to, by odegrać obozy, zamiast mówić „o” nich czy patrzeć „na” nie.

To granie/bawienie się Holokaustem odsuwa i nie odsuwa samej Zagłady w przeszłość. Nie odsuwa, ponieważ dzięki programowej identyfikacji, widz umieszczony jest w e w n ą t r z obozu, budując i wytwarzając go. Co więcej, identyfikacja heteropatyczna z oprawcą dokonuje się poprzez rolę dziecka. W przypadku wnuka Freuda odgrywany był osobisty dramat dziecka. Tutaj dziecko reprezentuje następne pokolenia zobowiązane nauczyć się traumy, której bezpośrednio nie przeżyły, choć, jak podkreślała Marianne Hirsch i inni, mogą oni cierpieć na p o s t p a m i ę ²⁸. W tym samym czasie jednak, przez ten sam gest tworzy się podwójny dystans: gra/zabawa zamiast rzeczywistości i gra/zabawa zamiast (i w kontekście) „sztuki wysokiej”, tej instytucjonalnej ramy, która wyznacza pole zabawek. Odegrać Holokaust w ten sposób znaczy działać według rygorystycznych uwag „reżysera”. Przedstawienie to jest radykalnie odmienne od „ożywienia” czy „repetycji” nazizmu w niebezpiecznej formie neonazizmu.

Poruszające zabawki

Dlaczego tendencje grania/bawienia się Holokaustem przy użyciu zabawek są charakterystyczne dla drugiego, trzeciego i czwartego pokolenia ocalałych z Holokaustu i obserwatorów Zagłady? W jaki sposób twórczość ta przyczynia się do kulturowej konieczności otrząśnięcia się z traumatycznej fiksacji w pozycji ofiary, która może być częściowo odpowiedzialna za „zatruwające” znużenie zagrażające wszelkim wysiłkom nauczania o Holokaucie pod hasłem „nigdy więcej”?

²⁷ Tamże, s. 146.

²⁸ Zob. Marianne Hirsch, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1997.

Zabawa w Holocaust

W obliczu przedawiania informacji i edukacyjnych materiałów dokumentalnych istnieje potrzeba efektywnego dokończenia procesu „przepracowania”. Przedawianie to przyniosło skutki odwrotne do zamierzonych. W obliczu tego przedawiania potrzebna jest „niewiedza”. Niewiedza nie w odniesieniu do informacji o Holocaustie, ale wobec wszystkiego, co stoi na drodze „odczutej wiedzy” na temat emocji, które te wydarzenia wywołują. I przede wszystkim wobec narracyjnego opanowania dominującego w tradycyjnej edukacji.

W tej perspektywie zabawki z ich dziecinnymi konotacjami udają niewiedzę, która wymywa „dorosłe” przedawianie informacji stanowiące przeszkodę dla odczutej wiedzy. „Opanowanie” nie jest już epistemicznym opanowaniem tego, co się wydarzyło, ale performatywnym opanowaniem emocji wywołanych przez te wydarzenia. Dla tych, którzy nie chcą odwracać się od tematu Holocaustu, sztuka może skutecznie p o r u s z a ć, ale tylko wtedy, kiedy działa za pośrednictwem wiedzy, każdorazowo odczuwanej, a nie konsumowanej biernie i istniejącej „gdzieś tam”.