

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK  
Uniwersytet Śląski

## Transfery Zagłady. Przypadek *Kotki Brygidy* Joanny Rudniańskiej

Literatura dla dzieci i młodzieży stała się obszarem szczególnie podatnym na transfery kulturowe, których kierunek jest wymuszany przez system naczyń połączonych, składający się z literatury bezprzymiotnikowej i „osobnej”, kierowanej do czytelnika niedorosłego. Ciśnienie ze strony literatury powszechnej, ale będące również efektem nowoczesnej refleksji pedagogicznej, jak i wciąż rozwijających się *study childhood*, powoduje, że literatura „czwarta” przestaje być „strefą chronioną” przed tym wszystkim, co mogłoby zakłócić wypracowany przez dziewiętnasty wiek obraz dziecka i dzieciństwa<sup>1</sup>.

Nie dziwi więc fakt, że jednym z tematów szczególnie mocno zaznaczającym swą obecność w literaturze dla dzieci i młodzieży jest Holokaust, wydarzenie, wokół którego powstaje interesujące całe imaginarium Shoah, interesujące zwłaszcza dla badacza porównującego reprezentacje Zagłady w literaturze bezprzymiotnikowej i dla młodego odbiorcy. Z kolei te analogie zmuszają do zastanowienia się nad zagadnieniami dotyczącymi celu i intensywności zawłaszczania przez literaturę dziecięcą obrazów Zagłady.

---

<sup>1</sup> Zob. B. Sochańska, J. Czechowska, red., *Tabu w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Duński Instytut Kultury, Media Rodzina, Warszawa 2012. B. Sochańska twierdzi, że „na szerszą skalę tematy tabu wkroczyły do książek dla dzieci dopiero na początku XXI wieku, odkąd to autorzy coraz częściej piszą o śmierci, seksie, rozwodzie rodziców, ale wciąż nieliczni dotykają bodaj najtrudniejszego – przemocy w rodzinie”. Tamże, s. 8. Uważam jednak, że tematy tabu nie są jedynie wynikiem programowego detabuizowania literatury dla dzieci, ale często wynikają z konieczności nadążania za zmieniającą się rzeczywistością. Wydarzenia historyczne, polityka, przemiany kulturowe sprawiają, że ruch w literaturze „czwartej” ku tematom uniwersalnym miał swój wyraźny początek w XX wieku. Różnica dotyczy jedynie częstotliwości podejmowania trudnych tematów.

Jak twierdzi Michael Rothberg, „stawka pisania o Zagładzie jest wysoka, ponieważ u podstaw większości świadectw i narracji historycznych tkwi założenie, że konkretny mikrokosmos opisywanych wydarzeń będzie miał wpływ na makrokosmiczne rozumienie dziejów”<sup>2</sup>. Uważam, że stawka może być wyższa, jeśli w grę wchodzi pisanie dla młodego odbiorcy, któremu sposób mówienia o Zagładzie dostarcza nie tylko informacji na temat tego wydarzenia, ale proponuje również, i ten aspekt transferu jest najbardziej interesujący, paradygmat(y) osobistej relacji do przeszłości. Zatem nie chodzi jedynie o przywołanie przeszłości, ale także o stworzenie kryteriów pamięci o niej.

Oczywiste jest, że to jedna z funkcji prymarnych literatury; może ona bowiem „ustanawiać więź między miejscem, dostarczać punktów orientacyjnych na mapach mentalnych i rzeczywistych, projektować matryce interpretacyjne, wywoływać z zapomnienia pamięć miejsc czy tworzyć pamięć proteptyczną czytelników”<sup>3</sup>.

Kategoria pamięci proteptycznej sformułowana przez Alison Landsberg<sup>4</sup> wydaje się nieodzowna w refleksji nad literackim formowaniem kształtów postpamięci o Holokauście. Badaczka, przywołując film *Złodziejska ręka* z 1908 roku, wskazuje na jeden z jego ważniejszych epizodów. Oto zamożny przechodzień lituje się nad kalekim żebrakiem i kupuje mu sztuczną rękę. Biedak odkrywa, że nosi ona w sobie pamięć o poprzednim właścicielu – złodzieju i zmusza obecnego do kradzieży. Wnioski wyprowadzone przez A. Landsberg z nieco fantastycznej fabuły filmu stały się przyczynkiem do refleksji na temat kreowania wspomnień. Jak twierdzi badaczka, pamięci proteptycznej nie da się bezpośrednio wydobyć z czyichś rzeczywistych doświadczeń, „jednak, choć krążą [one – M.W.-D.] w obiegu publicznym i są niezakorzenione w ciele, to doświadczą się ich za pośrednictwem ciała w wyniku zaangażowania w całą gamę technologii kultury. Tym samym stają się one częścią osobistego archiwum doświadczeń, wpływając na podmiotowość jednostki oraz jej relacje z terażniejszością i przyszłością”<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> M. Rothberg, *Drut kolczasty świata powojennego*, przeł. K. Bojarska, w: J. Jarniewicz, M. Szuster, wyb., *Reprezentacje Holokaustu*, Instytut Książki, Kraków–Warszawa 2014, s. 157.

<sup>3</sup> E. Rybicka, *Geopoetyka jako orientacja badawcza*, w: tejże, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Wyd. Universitas, Kraków 2014, s. 108.

<sup>4</sup> Zob. A. Landsberg, *Pamięć proteptyczna*, przeł. M. Szewczyk, w: I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba, oprac., *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wyd. UW, Warszawa 2012, s. 690–698.

<sup>5</sup> Tamże, s. 690.

Metafory ciała, jego protezy, a co za tym idzie, oczywiście rany, szczególnie wyraźnie funkcjonują w kodzie architektury. Spośród licznych architektonicznych przykładów obiektów, w których strukturę zostało wpisane pamiętanie i przypominanie, warto z racji analizowanego poniżej tekstu literackiego przywołać choćby tylko warszawskie realizacje zmagających z brakiem i wypełnianiem białych plam na mapie miasta. Mam tu na myśli *Dom Kereta* autorstwa Jakuba Szczęsnego i projekty Joanny Rajkowskiej, szczególnie *Dotleniacz* i *Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich*.

Wszystkie realizują ontologiczny paradoks, bowiem stwarzają miejsce w miejscu, którego brak, i choć wypełniają szczelinę, to jednak nie są w stanie unieść „ciążaru” ciągłości historycznej narracji. Ta słabość ma oczywiście metaforyczne znaczenie i stanowi część projektu dotyczącego kreowania pamięci. Jednocześnie w wymienionych artefaktach można widzieć rodzaj baudrillardowskiego pochodu symulaków. Nie odnoszą się przecież do rzeczywistej przeszłości, ale rzeczywistości wyobrażonej, a więc transferowanej i przekształcaniej przez kulturowe klisze. Hiperrealizm, a czasem surrealizm szklanego mieszkania wciśniętego między dwa budynki, stawiku-zraszacza czy plastikowej palmy na warszawskim rondzie są sygnałem rozpaczliwego poszukiwania jeśli nie brakującego fragmentu, to z pewnością plastra chrońiącego otwartą ranę.

Podobną funkcję spełnia literatura dla młodego odbiorcy, z tą jednak różnicą, że do listy literackich powinności wobec trudnej przeszłości zostaje dołączona jeszcze jedna, chyba najważniejsza. Jeśli przypominanie zakłada przywoływanie z pamięci czegoś, co miało miejsce, lub czegoś, co zostało zapomniane bądź wyparte, to literatura „czwarta” z uwagi na wiek odbiorcy nie może przypominać przeszłości, ale ma za to możliwość jej tworzenia. Oznacza to, że młody człowiek, rozczytując przeszłość, dzięki narracji literackiej o Holokauście może odczuć brak kogoś, kogo obecności nie mógł nigdy doświadczyć. Wydaje się, że to dla literatury zbyt duże wyzwanie, jednak okazuje się, że niektórym z literackich propozycji dla młodego czytelnika udaje się je podjąć.

Jedną z takich udanych realizacji jest książka Joanny Rudniańskiej *Kotka Brygidy*. Jej narracyjnym centrum jest miejsce, którego nie ma. Zatem tak charakterystyczne ujęcie Zagłady, o którym wspominałam wyżej, reprezentowane przez topografię utraty, zostało przetransferowane do tekstu dla młodego odbiorcy. Ta swoistego rodzaju ontologia nie-miejsca rozpoczyna się frazą będącą gwarantem porządku świata:

Na podwórku Heleny rosło tylko jedno drzewo. Było to drzewo morwowe. Helena lubiła owoce morwy. Lubiała wspinać się na ogromne drzewo i odnajdywać je pod listkami. A drzewo też lubiło Helenę. [...] Z wysokości morwowego drzewa Helena widziała trzy świątynie. W każdej z nich mieszkał inny Bóg i to tym trzem Bogom, Przenajświętszej Trójcy, skarżyła się Stańcia. Tak myślała Helena, patrząc z góry na niską, okrągłą synagogę, zielonkawę kopułę cerkwi na tle pochmurnego nieba i ceglana wieżę kościoła Świętego Floriana. To dobrze, że mieszka tu trzech Bogów. Nigdy nic złego się nie stanie. Nigdy<sup>6</sup>.

Oczywiście świat strzeżony przez trzy świątynie ulega rozpadowi. Wybucha wojna, a Helena – dziewczynka po aryjskiej stronie – przygląda się zmieniającej się rzeczywistości. Jej żydowscy koledzy nagle znikają, a zamiast nich pojawia się w jej domu kotka, której właścicielka, niemal rówieśnica Heleny, musiała przenieść się do getta. Dziewczynki nigdy się nie widziały, ale Helena jest przekonana, że dzięki kotce dobrze zna Brygidę. Tęskni za nią i często o niej myśli.

Autorka zastosowała nieczęsty chwyt w literaturze dla dzieci poświęconej Zagładzie. Główna bohaterka nie jest Żydówką, więc dzięki takiej konstrukcji bohatera czy narratora można uniknąć traumatyzujących obrazów rozgrywających się po drugiej stronie muru. Postać może więc słyszeć, domyślać się, ale rzadziej widzieć i wiedzieć. Właśnie w taką, okrojoną świadomość zostaje wyposażona Helena. Jednak wybór tej konstrukcji powoduje jeszcze inne, jak się wydaje, ważniejsze reperkusje.

Otóż Helena jako bezpośrednio niezagrożona może obserwować, a co za tym idzie, świadczyć już jako osoba dorosła. Czuje się odpowiedzialna za miejsce, które później po wojnie staje się nie-miejscem, rozumianym i odczuwanym przez nią jako otwarta rana. Mieszka we współczesnej Warszawie i pragnie mówić innym o tym, co tu się wydarzyło, ponieważ miejsce po getcie ma dla niej charakter dramatyczny, i to nie tylko ze względu na zdarzenia, ale przede wszystkim dlatego, że wymaga od niej reakcji i wejścia z nim w przedziwną relację. Miejsce, w którym kiedyś znajdowało się getto, staje się dla Heleny wydarzeniem etycznym, któremu należy sprostać, gdyż: „Patrzący jest świadkiem, a nie sprawcą i w tym sensie moglibyśmy powiedzieć, że »duch miejsca« przenosi człowieka z poziomu »właścicielskiego« na poziom »świadczania/świadkowania«<sup>7</sup>.”

<sup>6</sup> J. Rudniańska, *Kotka Brygidy*, Wyd. Pierwsze, Łasek 2007, s. 11–12.

<sup>7</sup> T. Sławek, *Genius loci jako doświadczenie. Prolegomena*, w: Z. Kadłubek, red., *Genius loci. Studia o człowieku w przestrzeni*, Wyd. FA-art, Katowice 2007, s. 15.

Kapitalne znaczenie dla powyższych rozważań ma scena, w której Helena, będąca już w podeszłym wieku, trafia na wystawę do Zachęty. Ogląda zdjęcia przedwojennej Warszawy, Żydów i jest przekonania, że w dziewczynce na jednej z fotografii rozpoznaje Brygidę. Znakiem szczególnym (nie)znajomej jest kotka. Kobieta kupuje katalog wystawy, wycina zdjęcie, wkłada je w ramki i stawia na półce obok rodzinnych fotografii.

Choć, jak twierdzi Susan Sontag, fotografia jest sztuką elegijną i strefą zmierzchu, a zrobić komuś lub czemuś zdjęcie to tak jakby wziąć udział w czymś umieraniu<sup>8</sup>, to jednak Helena wierzy, że ocalenie podobizny jest tożsame z ratowaniem pamięci o zmarłych.

*Punctum* fotografii są oczy kotki, tak bardzo przypominającej kotkę Brygidy, którą Helena opiekowała się podczas wojny. Skrzyżowanie spojrzenia kobiety i kota skutkuje *anagnorisis*. To rozpoznanie poczynione przez melancholijne oko musiało kiedyś nastąpić. Kobieta (u)wiedziona kocim spojrzeniem, niczym Alicja w Krainie Czarów wiedzona przez Królika, przyjmuje zaproszenie do budowania opowieści, która poniekąd będzie także historią jej dzieciństwa.

Natomiast Brigida, podobnie jak *getto boy*<sup>9</sup>, znajduje „sobowtóra”, który pragnie ocalić swoje odległe odbicie od zapomnienia. Szalony pomysł, aby włączyć żydowską dziewczynkę we własne nieżydowskie drzewo genealogiczne, skutkuje symboliczną zmianą porządku świata. To zapewne nie pasja kolekcjonerska każe Helenie zdobyć przedwojenne zdjęcie, ale właśnie melancholia, która nie tylko nie pozwala rozstać się ze stratą Brygidy, ale również z utratą swojego dzieciństwa, tak przecież zjednoczonego z losem żydowskiej rówieśnicy.

Fotografia Brigidy, nieznanego dziecka z warszawskiego getta, dzięki melancholii Heleny wpisuje się w nową, obcą sobie przestrzeń życia, którego gwarancją jest pamięć.

Obecność na sosnowym regale fotografii Brygidy jest bezpośrednim dowodem na jej wcześniejsze istnienie. Odwołując się do J. Derridy, warto jednak ten logiczny wniosek podać w wątpliwość. Otóż, jak zauważa filozof, „zwykle zakładany, że to, co powtórzone, jest zależne od istniejącego oryginału. Można jednak odwrócić to rozumowanie i powiedzieć, że coś jest oryginalne [...], o ile istnieje w powtórzeniu”.

<sup>8</sup> S. Sontag, *O fotografii*, przeł. S. Magala, WAiF, Warszawa 1986, s. 19.

<sup>9</sup> Mam na myśli fotografię – ikonę wykonaną w warszawskim getcie i włączoną do raportu J. Stroopa. Zob. F. Rousseau, *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*, przeł. T. Swoboda, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012.

Uwagi J. Derridy tylko pozornie komplikują sytuację ontologiczną fotografii malej żydówki. O ile człowiek – fotografowany obiekt – jest źródłem nieskończonej liczby kopii i imitacji, o tyle żadna z nich nie jest w stanie powołać człowieka do życia. Praca pamięci, wysiłek tworzenia fotograficznego „*patchworku*” pozostają jedynie działaniem żywych próbujących rozpaczliwie ocalić zmarłych. Helena, podobnie jak fotografka wspomniana przez J. Bergera, ma misję „literaturyzacji” starych fotografii. Kopia, jaką stanowi fotograficzny obraz utraconej osoby, staje się po prostu fantazmatem. Zdjęcie dziecka przypominającego Bridgetę zmienia się pod wpływem rojenia Heleny w symulowany obraz o pozornej rzeczywistości – niemalże literackie *simulacrum*.

Helena zdaje sobie sprawę, że świat się rozpadał niczym gliniany dzban. Jednak temu rozbiciu naczyń (*szewirat ha-kelim*) towarzyszy *tikkun*, a więc naprawa, odtworzenie pierwotnej harmonii wszechświata. Jak wiadomo, w procesie przywracania światu utraconego porządku ważna rola przypada człowiekowi. To właśnie „proces dziejowy i jego najgłębsza dusza, tzn. religijne działania Żyda, przygotowują ostateczną restytucję rozproszonych, rzuconych w materię jak na wygnanie światel i iskier. Jest więc kwestią wolnej decyzji Żyda (który przez Torę, spełnianie nakazów i modlitwę wchodzi w intymny kontakt z życiem boskim) przyspieszenie bądź spowolnienie tego procesu. Każdy ludzki uczynek jakoś wiąże się z tym zadaniem, nałożonym przez Boga na swe stworzenie”<sup>10</sup>.

Helena ma swój skromny wkład w odtwarzanie utraconego porządku świata, ponieważ stając się strażniczką pamięci, wymaga, aby inni ją uruchomili. Proponuje więc „protezy pamięci”, na które często nikt nie czeka:

Dwie młode kobiety siedziały na ławce i rozmawiały, a troje dzieci, chłopiec i dziewczynki, bawiło się w piaskownicy.

– Tu stała synagoga. Biała, okrągła synagoga – zwróciła się do kobiet, ale one zajęte rozmową, nawet nie zwróciły na nią uwagi.

– Już jej nie ma. Stała właśnie tutaj – potwierdziła jedna z kobiet.

– Dlaczego ją zburzyli? – spytała Helena.

– Nie wiem – powiedziała kobieta i wzruszyła ramionami. – Może dlatego, że była stara.

– Co też pani mówi? Zburzyli ją, bo była stara?! – krzyknęła Helena.

– A co się pani mnie czepia? Ja nie burzyłam tej pani synagogi – powiedziała kobieta opryskliwie<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> G. Scholem, *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, przeł. I. Kania, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1997, s. 336–337.

<sup>11</sup> J. Rudniańska, *Kotka...*, s. 125–126.

Helena z trudem dokonuje transferu dramatycznej przeszłości w jeszcze dramatyczniejszą współczesność, która pozostaje nieczuła na opowiadane przez Helenę historie. Kobieta różnymi sposobami próbuje dynamizować współczesną przestrzeń, starając się uczynić z niej nie miejsce, ale wydarzenia pozostające w stałym napięciu w relacjach z przeszłością. W tym celu przestrzeń po getcie wypełnia doświadczeniem (opowiada przecież o tym, co przeżyła; chodząc po współczesnym Muranowie, pozostaje w ciągłym ruchu), archiwizuje ją (gromadzi zdjęcia, wyprowadza ją z muzealnego systemu i wprowadza do porządku pamięci prywatnej) i poddaje pracy wyobraźni (przez budowanie logicznych ciągów utraconych narracji, marząc o odnalezieniu Brygidy i przeobrażeniu się w kotkę).

Sama konstrukcja powieści dodatkowo wzmacnia znaczenie wymienionych działań Heleny. Podzielenie opowieści na dwanaście części sugeruje jeszcze jeden sposób radzenia sobie z przeszłością. Forma liczebnika wpisana w poszczególne rozdziały zaskakuje tym, że nie numeruje rozdziałów, porządkując tym samym chronologię opowieści, ale nazywa raczej miesiące (np. zamiast „Rozdział pierwszy” mamy „Jeden”). Ostatni i przedostatni rozdział noszą tytuły – odpowiednio: „Jedenaście. Potem”, „Dwanaście. Przyszłego roku w Jerozolimie”. Dziesięć poprzednich stanowiło pełnię, a zarazem wojenny, ale zamknięty już rozdział w życiu Heleny. Pozostałe dwa są jedynie aneksem do tego, co się wydarzyło. Ten naddatek czasu niczym nie zaskoczy Heleny, jest jedynie marginesem w prawdziwej historii jej życia, a skoro istnieje, to należy go poświęcić jednemu celowi – odnalezieniu Brygidy i przywoływaniu pamięci. Życie Heleny przypomina dwunastomiesięczną żałobę (*szejm asar chodesz*)<sup>12</sup>, obchodzoną wyłącznie po śmierci ojca lub matki, a więc najbliższej osoby. W tym czasie nie wolno przebywać w towarzystwie więcej niż dwu osób, aby unikać przyjemności, których dostarczają kontakty z przyjaciółmi. Być może dlatego Helena wybrała samotność i nigdy nie założyła rodziny, a tradycyjne życzenie powrotu do Jerozolimy należy rozumieć jako zakończenie opowieści, której finałem jest śmierć kobiety i włączenie jej w uniwersalną narrację, którą będzie tworzyć już nie jako opowiadająca, ale opowiadana.

Zatem Helena toczy walkę z miejscem, którą zresztą wygrywa. Jej zwycięstwo jest jednak triumfem pamięci prywatnej nad kulturową postpamięcią. To, czego udało się jej dokonać, sprowadza się jedynie do przekonania przekonanych, a więc do uspokojenia samej siebie, że pamięta o przeszłości.

---

<sup>12</sup> P. Jędrzejewski, *Judaizm bez tajemnic*, Wyd. Pardes, Kraków 2012, s. 257.

Mimo jej ogromnego zaangażowania plan przywracania utraconych znaczeń nie powiódł się, bowiem znaki, które dla niej były czytelne, pozostawały obce dla innych.

Istotne jest więc, aby przeszłości nadać cechy „swojości”. Uwaga ta ma szczególne znaczenia dla filozofii edukacji o Holokauście, która niegdyś miała charakter przewencyjny, zakładający, że „opanowanie” Zagłady, a więc przyswojenie wiedzy, pozwoli w przyszłości uniknąć podobnych katastrof. Taka koncepcja nauczania kładła nacisk na „dwie mistrzowskie formy opanowania: wiedzę i dominację. Jeśli przeszłość jest znana, przyszłość może zostać opanowana i utrzymana pod kontrolą”<sup>13</sup>. Takie podejście do nauczania o Holokauście spotkało się ze sprzeciwem zwolenników „miękkiej” edukacji. Ernst van Alphen, punktując słabości dotychczasowego systemu, twierdzi, że „cel nie może być ograniczony wyłącznie do mistrzowskiego opanowania jako kontroli. Co więcej, opanowanie jako wiedza nie implikuje opanowania jako kontroli. Drugie błędne założenie dotyczy charakteru Zagłady. [...] Holokaust jest przede wszystkim historią traumy, czyli historią braku kontroli, braku opanowania. Nauczanie historii traumy oznacza przekazywanie wiedzy, która nie panuje nad samą sobą. [...] To nauczanie wie, że wie, ale nie rozumie znaczenia tej wiedzy. Innymi słowy, nauczanie o Holokauście konfrontuje nas z problemem, jak poprzez uczenie się opanować przeszłość, która nie jest i nie może być opanowana”<sup>14</sup>.

W takim kontekście oczywisty wydaje się fakt, że trud zaświadczenia przeszłości i ustalenia znaczeń między tym, co jest, a tym, co minęło, jakiego

---

<sup>13</sup> E. van Alphen, *Zabawa w Holokaust*, przeł. K. Bojarska, w: J. Jarniewicz, M. Szuster, wyb., *Reprezentacje...*, s. 300.

<sup>14</sup> Tamże, s. 301. Warto tu przypomnieć wcześniejszą formułę nauczania o Zagładzie, sprowadzającą się do następujących dyrektyw: 1) Holokaust powinien być przedstawiany w swojej totalności, jako wydarzenie wyjątkowe, szczególny, nieporównywalny z innymi przypadkiem, ponad, pod lub poza historią; 2) Przedstawienia Holokaustu powinny być adekwatne i wierne wobec faktów i warunków tego wydarzenia; bez zmian i manipulacji, nawet tych o charakterze artystycznym; 3) Do Holokaustu należy podchodzić jak do podniosłego czy nawet uświęconego wydarzenia, z powagą, która nie pozwala na reakcję, mogącą umniejszyć jego znaczenie lub znieważić ofiary. Terrence Des Pres, *Holocaust Laughter*, w: B. Lang, red., *Writing and the Holocaust*, Holmes & Meier, New York 1988, s. 217. Cyt. za: E. van Alphen, *Zabawa w...*, s. 303. Nie do przecenienia są publikacje wydawane przez Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau podejmujące problem funkcjonowania Zagłady w edukacji. Interesującym kontekstem wpisującym się w problematykę artykułu są z pewnością teksty F. Tycha, M. Adamczyk-Garbowskiej czy B. Krupy zamieszczone w tomie: P. Trojański, red., *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008.



pragnęła Helena, powinien być podejmowany. Jednak to nie zgoda na wspólnie wypracowaną definicję miałyby być przedmiotem troski obu stron; byłaby nią raczej energia towarzysząca wypracowywaniu porozumienia i negocjacji znaczeń. Jest ona tym istotniejsza, że zakłada kontakt między zainteresowanymi stronami, który choć nie prowadzi do porozumienia, to sprawia, że obcość staje się bardziej swojska.

Wydaje się, że takie podejście do edukacji widać w działalności Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie, którego nazwa składa się z dwóch elementów wchodzących w interesujące relacje znaczeniowe: „miejsce” i „imię” zostały zaczerpnięte z Księgi Izajasza („Dam miejsce [Yad] w moim domu i w moich murach oraz imię [Vashem] lepsze od synów i córek, dam im imię wieczyste i niezniszczalne. Iz. 56.5.)<sup>15</sup>.

Wśród wielu materiałów dla nauczycieli i edukatorów Holokaustu zwraca uwagę kontrowersyjnie zatytułowany projekt *Usunąć z pamięci*, kierowany do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Składa się on z kilkudziesięciu pocztówek, na których zamieszczono materiał ikonograficzny, tekst informujący o tym, co jest widoczne na zdjęciu, zaś na odwrocie widokówki czytelnik może zapoznać się z przekazem ocalałego. I tak na pocztówce ze współczesnym zdjęciem bramek przy wejściu do metra pojawia się napis: „Czy znasz cel swojej podróży?”. Więż przyczynowo-skutkowa zdjęcia i pytania jest czytelna; być może wrażliwszego odbiorcę pytanie zachęci do szerszej refleksji egzystencjalnej. Jednak po odwróceniu pocztówki zdjęcie i pytanie nabierają nowych znaczeń. Otrzymujemy bowiem kolejny element tej „układanki” – komentarz historyczny: „Gdy w czasie II wojny światowej wpychano Żydów do pociągu, nie wiedzieli oni, że jadą na śmierć. Pociągi umożliwiły nazistom przeprowadzenie eksterminacji na tak masową skalę”.

Pocztówki wpisują się w system działań edukacyjnych mających na celu wyekspozowanie samego procesu uzgadniania znaczeń, który wzmacnia więź między przeszłością a współczesnością. Współczesnemu pokoleniu młodzieży wejście do metra kojarzy się z podróżą, ruchem, a więc życiem. To samo miejsce tym, którzy przeżyli Holokaust, przywodzi na myśl obóz, przesiedlenie, selekcję i śmierć. Konfrontacja tak różnych doświadczeń może nie doprowadzić do porozumienia, ale samo negocjowanie różnych znaczeń tych samych obrazów zbliża nieco do siebie odległe światy. Zresztą otwarcie się na narrację Innego i świadomość dryfowania znaczeń, a może lepiej, ich transferu w różnych kierunkach, znakomicie się wpisuje w założe-

---

<sup>15</sup> T. Włodarczyk, *Nowoczesny sposób pokazywania historii Zagłady*, „Słowo Żydowskie” 2014, nr 12 (514), s. 22.

nia filozofii nauczania o Holokauście, której celem jest raczej wytrącanie z bezpiecznego myślenia o wiedzy jako przedmiocie, który można osiąść i zrozumieć<sup>16</sup>, niż budowanie stabilnej pamięci o przeszłości.

Co więc wspólnego mają literatura dla dzieci, Holocaust, *Kotka Brygidy* i pocztówki z Yad Vashem? Wspólnym mianownikiem jest oczywiście transfer w różnych odsłonach: od przemieszczenia tematu Zagłady z literatury bezprzymiotnikowej do literatury „czwartej”, przez przeniesienie „braku” po żydowskiej dziewczynce z wojennej Warszawy do współczesnego Muranowa, aż po przesunięcia znaczeń tych samych obrazów w zależności od doświadczeń patrzącego. Formuła pocztówki, medium pozostającego również w stałym ruchu, znakomicie podkreśla to, co w tych relacjach najistotniejsze, a mianowicie próby nawiązania kontaktu między współczesnością a przeszłością, który choć w pełni niemożliwy, to jednak na moment wytrąca nas z poczucia pewności i stawiając w stan zagrożenia, kompletnie odmienia.

#### Bibliografia

- Alphen E., *Zabawa w Holocaustu*, przeł. K. Bojarska, w: Jarniewicz J., Szuster M., wyb., *Reprezentacje Holocaustu*, Instytut Książki, Kraków–Warszawa 2014.
- Boroń A., *Pedagogika (p)o Holocaustie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Jędrzejewski P., *Judaizm bez tajemnic*, Wyd. Pardes, Kraków 2012.
- Landsberg A., *Pamięć protetyczna*, przeł. M. Szewczyk, w: Kurz I., Kwiatkowska P., Zaremba Ł., oprac., *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wyd. UW, Warszawa 2012.
- Pres T., *Holocaust Laughter*, w: Lang B., red., *Writing and the Holocaust*, Holmes & Meier, New York 1988.
- Rothberg M., *Drut kolczasty świata powojennego*, przeł. K. Bojarska, w: Jarniewicz J., Szuster M., wyb., *Reprezentacje Holocaustu*, Instytut Książki, Kraków–Warszawa 2014.
- Rousseau F., *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*, przeł. T. Swoboda, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012.
- Rudniańska J., *Kotka Brygidy*, Wyd. Pierwsze, Lasek 2007.
- Rybicka E., *Geopoetyka jako orientacja badawcza*, w: tejsze, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Wyd. Universitas, Kraków 2014.

---

<sup>16</sup> Osobnym zagadnieniem jest różnorodność izraelskiej edukacji o Holokauście. Pomijając skomplikowany stosunek Żydów ultraortodoksyjnych do Zagłady, przywołam jedynie dwie szkoły nauczania o Shoah: uczniowie aszkenazyjscy są motywowani do aktywności, proszeni o opowiadanie wspomnień członków rodziny, w konsekwencji będą odpowiedzialni za kształt narodowej pamięci. Natomiast mizrachim przyjmują pozycję pasywną, są proszeni o identyfikację z etosem narodowym, zaś ich aktywność przejawia się w kwestionowaniu i oporze. Zob. A. Boroń, *Pedagogika (p)o Holocaustie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 175.

- Scholem G., *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, przeł. I. Kania, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1997.
- Slawek T., *Genius loci jako doświadczenie. Prolegomena*, w: Kadłubek Z., red., *Genius loci. Studia o człowieku w przestrzeni*, Wyd. Fa-art, Katowice 2007.
- Sochańska B., Czechowska J., *Tabu w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Duński Instytut Kultury, Media Rodzina, Warszawa 2012.
- Sontag S., *O fotografii*, przeł. S. Magala, WAiF, Warszawa 1986.
- Trojański P., red., *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008.
- Włodarczyk T., *Nowocześniejszy sposób pokazywania historii Zagłady*, „Słowo Żydowskie” 2014, nr 12 (514).

### Transfers of the Holocaust.

#### The case of *Kotka Brygidy* (Brygida's Cat) by Joanna Rudniańska

The article concerns the phenomenon of a transfer which the author understands as the movement of issues connected with the Holocaust from world literature to texts dedicated to children and young adults. The researcher analyses the particular example, that is a novel by Joanna Rudniańska *Kotka Brygidy*, and describes the strategy which is used to transfer ways of representation which are characteristic for the Holocaust, especially those concerning representation of space. She proves that literary project of space depicts the demand of the history reconstruction and the creation of postmemory. Comments referring to the particular work and suggested by J. Rudniańska representation of space lead to general reflection on the education about the Holocaust.

**Keywords:** postmemory, the Holocaust, children's and young adult literature, education