

Dragana Stojanović<sup>1</sup>

Fakultet za medije i komunikacije, Beograd

## OBRAZOVNI OBRT U REPREZENTACIJI HOLOKAUSTA

### Saznavanje Holokausta – sedamdeset godina posle: savremene generacije, post-sećanje i obrazovni obrt

Nakon više od sedamdeset godina od završetka Holokausta, potreba za njegovim *izgovaranjem* kroz najrazličitije forme reprezentacije ne prestaje. Količina ispričanih priča i rekonstruisanih narativa je nebrojena, i uključuje kako zabeležena i arhivirana svedočenja preživelih, tako i reprezentacije Holokausta u umetničkim, spisateljskim i dokumentarnim stvaralačkim kategorijama, i zaista – kao da uporno pokušavamo iznova *stvoriti* Holokaust, otelotvoriti makar neki deo traume zauvek uronjene u prošlost, ne bismo li je sačuvali od zaborava. U ovom slučaju zaborav se ne ukazuje samo kao puko *zaboravljanje*, već i kao *transformacija sećanja* u istorijsku faktografiju očišćenu od svih ruptura, prekida i fragmentacija toliko karakterističnih za svedočenja onih koji su Holokaust videli izbliza i preživeli ga. Čini se kao da je neposrednost svedočenja upravo obrnuto srazmerna sve jasnijim istorijskim narativima o Holokaustu koji se kristalizuju u diskursu govora o Holokaustu sa protokom vremena, te da nas, paradoksalno, takav jasniji i konkretniji okvir istorijske prošlosti zapravo udaljava od *znanja* o Holokaustu. To dovodi do važnog pitanja koje se provlači kroz studije Holokausta gotovo od samog početka: može li se Holokaust ikada (sa)znati ili je dopiranje do Holoka-

---

<sup>1</sup> dragana.stojanovic@fmk.edu.rs

usta nepovratno osuđeno na nemo(gu)ć(nost)?<sup>2,3</sup> Drugo, koliko se mogućnost saznavanja Holokausta uvećava, a koliko smanjuje sa protokom vremena i smenom generacija? I konačno, da li je možda vreme uvesti reformulaciju pitanje traganja, te umesto pitanja šta se može saznati o Holokaustu uvesti pitanje šta možemo saznati iz Holokausta?

Sedam decenija vremenske distance unelo je značajne promene u studije Holokausta i studije reprezentacije Holokausta.<sup>4</sup> Postavljanje pitanja o Holokaustu preuzima treća i četvrta generacija preživelih; ove generacije su ne samo vremenski izrazito distancirane od Holokausta, već su i fizički odvojene – odsečene od prve generacije preživelih, za kojima ostaju samo zvučni i video zapisi, kao i memoari. Mogućnost prenosa „žive reči” je, dakle, izgubljena, kao i recepcija – transfer sećanja sa jedne na drugu generaciju iz primarnog izvora. Sećanja, naravno, ne nestaju – ona su materijalizovana u formu reprezentacije, no gubljenje dodira sa izvorom direktnog sećanja svakako donosi potpuno novu eru za treću i četvrtu generaciju preživelih – eru *post-sećanja*, u kojoj su jedini izvor (sa)znanja upravo reprezentacije, ali i interpretacije istorijskih dokumenata, odnosno, narativi *izvedeni* iz već postojećih narativa – drugostepeni narativi. Upravo iz ovog razloga sve je važnije pitanje na koji način učimo o Holokaustu, a rekonceptualizacija modela učenja o Holokaustu – ili, iz Holokausta – sve je urgentnija.<sup>5</sup>

Pored vremenske distanciranosti od Holokausta i nemogućnosti živog kontakta sa preživelim iz prve generacije, vreme u kome odrastaju treća i četvrta generacija odlikuje se još jednom specifičnošću: rapidnim tehnološkim napretkom koji dovodi do umnožavanja informacija, kao i do njihove veće dostupnosti. Doba novih, umreženih medija uvodi novu vrednost: informaciju, kao i sve bržu i intenzivniju proizvodnju znanja i narativa o sećanju, što navodi na to da se reprezentacija, a ne

---

<sup>2</sup> Ovdje se radi o igri reči, gde su nemoć i nemogućnost sažeti u jednu reč sa hibridnim značenjskim potencijalom.

<sup>3</sup> O nemogućnosti saznavanja ili izricanja Holokausta pisano je mnogo, a o datom pitanju biće još reči u ovom radu, uz propratne reference.

<sup>4</sup> Avril Alba tvrdi da se nakon višedecenijskog stvaralačkog rada na reprezentacijama Holokausta, kao i mnogobrojnih tekstova i javnih diskusija na temu adekvatnog načina reprezentovanja Holokausta kroz različite medije prikazivanja može govoriti i o već formiranim zasebnim kritičkim studijama reprezentacije u okviru studija Holokausta (Alba 2015: 9).

<sup>5</sup> Naime, dugo se za primarni i najvažniji izvor podataka o Holokaustu uzimalo svedočenje preživelih (Felman 1992), koje se donekle postavljalo i kao etički najadekvatniji izvor za učenje. Kako preživelih iz prve generacije ima sve manje, nameće se pitanje novih sistema i mogućnosti učenja o Holokaustu.

više svedočenje, pojavljuje kao primarni izvor sećanja (Hansen-Glücklich 2014). Rečima Irit Dekel (Irit Dekel), „masovne kulturalne tehnologije [...] čine dostupnim [...] strategije i arene unutar kojih se proizvode *alternativna živa sećanja* za one koji nisu proživeli sam događaj” (Dekel 2013: 168).<sup>6</sup> Ovakva sećanja Dekel naziva i *virtuelnim komunikacijskim sećanjima*, pri čemu je naglasak na njihovoj sposobnosti da aktivno komuniciraju sa korisnikom pružene informacije:

Termin koji nudim, virtuelno komunikacijsko sećanje, referira na mogućnost artikulacije koja se dešava i unutar i van memorijalnog mesta kroz najrazličitije medije (arhive, svedočenja, konverzacije), što prevazilazi fazu kulturalnog, već uspostavljenog sećanja, i omogućava različite forme rada sa prošlošću (Dekel 2013: 71).

Ovakva drastična izmena, kao i sve jednostavnija i bolja dostupnost reprezentacija i informacija u medijima (pre svega na internetu, koji se kao novi i sveobuhvatni multimedij pojavljuje u široj upotrebi od kraja devedesetih godina dvadesetog veka) dovodi do pojave *informisanog korisnika*, čime zadatak kako u okviru reprezentovanja Holokausta, tako i u okviru učenja o Holokaustu postaje potpuno drugačiji: naime, zadatak podučavanja o Holokaustu više nije *uliti* određenu količinu informacija korisniku izvora informacija, odnosno zainteresovanom, već navesti zainteresovane na *aktivan* pristup preispitivanja sopstvenog znanja o Holokaustu kroz aktivnosti koje će ih usmeriti na odgovoran pristup informacijama na koje nailaze. Drugim rečima, u procesu učenja o Holokaustu ne proizvode se pasivni korisnici informacija, već emancipovani, aktivni, odgovorni učesnici u savremenoj društvenoj stvarnosti koji „zapravo učestvuju u *aktu* pamćenja, ne težeći samo čuvanju *objekta sećanja*” (Dekel 2013: 1–2). U ovom smislu, svako angažovanje u području učenja o sećanju i participiranje u diskursu sećanja je odgovoran građanski akt koji se ne odnosi samo na objekt sećanja, već preispituje ulogu koju to sećanje ima u široj slici društva unutar koga opstoji:

Ovaj pristup stoga obezbeđuje odmicanje od pitanja svedočenja preživelih i upućuje na sferu građanskog angažovanja. Učešće u procesu sećanja tako je građanski akt, definisan istovremeno kroz prizmu konkretnog partikularnog iskustva, ali i kroz značaj kosmopolitskog karaktera (Dekel 2013: 2).

---

<sup>6</sup> Kurziv autorčin.

Upravo ovo predstavlja osnovnu okosnicu *obrazovnog obrta*, zaokreta u teoriji obrazovanja i učenja koji se pojavljuje u reprezentacijskim – informacijskim praksama<sup>7</sup> na samom kraju dvadesetog veka. Obrazovni obrt, može se reći, korespondira sa razvojem internet tehnologije i reaguje upravo na novog korisnika informacija – informisanog učenika (u institucionalnom ili vaninstitucionalnom kontekstu – misli se na učenje/učenika u najširem smislu te reči). Koren savremenog obrazovnog obrta svakako se može tražiti u antipedagoškim praksama (Sontag 1966; Rancière 2010), a ključne razlike u odnosu na tradicionalni sistem učenja ogledaju se u rekonceptualizaciji odnosa onoga ko podučava i onoga ko uči (dekonstrukcija autoriteta govora institucije), kao i u proizvodnji aktivne, emancipovane publike koja, nakon procesa učenja, postavlja pitanja kako o predmetu podučavanja, tako i o procesu učenja samog. Ovakav proces dovodi do formiranja *odgovornog znanja*, odnosno znanja koje potiče kako iz naučenih informacija, tako i iz iskustva samog učenja, odnosno, iz *iskustvenog* podučavanja o materiji (Morris 2001). Kako to Irit Dekel navodi, znanje nije nužno sadržano u „telesnom prolasku žrtve kroz iskustvo svedočenja, već u telesnom prolasku posetioca [u ovom smislu, onoga ko uči o Holokaustu posećivanjem edukacijskih prostora] kroz iskustvo saznavanja” (Dekel 2013: 57). Iskustvo tako postaje (sa)znanje, dok se znanje u novoj metodologiji prenošenja znanja pretvara u iskustvo. Ključni konceptualni pomak odnosi se na način na koji se razumeva ne samo medij reprezentacije – već medij interpretacije reprezentacije, odnosno subjekt – učenik, ali i budući podučavalac, prenosilac poruka.<sup>8</sup>

Ovakva promena paradigme učenja neminovno pogađa pre svega institucije koje se bave podučavanjem. U kontekstu učenja o Holokaustu, ovo pre svega podrazumeva školske programe, odnosno kurikulume, ali i muzeje, memorijalne centre, kao i druge umetničke i reprezentacijske prakse koje u eri post-sećanja govore o Holokaustu. Dok su tradicionalni tipovi učenja podrazumevali akcenat na pozitivističkom znanju i, u slučaju muzeja i memorijalnih centara, okulocentričnu postavku koja posetioca drži na „pristojnoj distanci” (Crimp 1993), obrazovni obrt u području

<sup>7</sup> Obrazovni obrt najpre se pojavljuje u kontekstu kustoskih – dakle, eksplicitno prikazivačkih/reprezentacijskih praksi, da bi se potom njegove postavke primenjivale i u umetničkim i klasičnim obrazovnim praksama (formalno podučavanje u školama) (Rogoff 2010, Beech 2010 i drugi).

<sup>8</sup> Interesantno je zapaziti da se od preovlađujućeg antihumanističkog usmerenja dvadesetog veka u novim teorijama medija težište ponovo donekle pomera na čoveka – primarnog medija koji je iznova u fokusu pažnje kao aktivni stvaralac – proizvođač informacija, a time i proizvođač diskurzivnog, odnosno, šire rečeno, kulturalnog okružja.

učenja o Holokaustu donosi ulazak u instituciju koja nudi znanje o Holokaustu kao ulazak u *dogadjaj* koji rezultira ličnom transformacijom posetioca ili učenika (u najvećem broju slučajeva posetilac i učenik stapaju se u jednu kategoriju – kategoriju aktivnog zainteresovanog subjekta): „Poseta memorijalnom prostoru je postavljena kao transformativno iskustvo i kroz to se razume kao dogadjaj” (Dekel 2013: 150), a sam dogadjaj Vagner-Pacifici (Wagner-Pacifici) definiše kao „ono što trajno transformiše strukture i relacije” (Wagner-Pacifici 2010: 1356). Drugim rečima, između izvora znanja (reprezentacija, artefakti, prostor, kurikulum) i zainteresovanog subjekta ostvaruje se dvosmerna relacija koja zainteresovanog istovremeno postavlja ne samo u poziciju objekta (sa)znanja, već i subjekta proizvodnje znanja, pojedinca *odgovornog* za znanje sa kojim se susreo. Ovo je posebno važno u slučaju govora o Holokaustu, pre svega u svetlu iznalaženja načina za razumevanje uloge znanja koje možemo steći iz Holokausta za savremeni trenutak i za buduće strategije suočavanja sa aktuelnim društvenim i političkim izazovima. Kako (sa)zna(va)nje<sup>9</sup> istovremeno aktivno utiče i na promenu društvenih relacija i pozicija moći koje izriču ton kolektivnog i individualnog sećanja, otvaranje pitanja o učenju i podučavanju o Holokaustu u reprezentacijskoj eri post-sećanja od ključne je važnosti za ostvarivanje poruka koje proizilaze iz znanja o Holokaustu: *nikada ne zaboraviti* (takav dogadjaj) i *nikada više* (ne dozvoliti da se takav dogadjaj ponovi) (Bernard-Donals and Glejzer 2001; Bernard-Donals and Glejzer 2003; Alsup 2003).

## Sećanje i post-sećanje kao materijal za učenje

Teorija sećanja u kontekstu teorije Holokausta izvođena je više puta i na različite načine, naročito poslednjih godina, kada se teoretičarke i teoretičari sećanja na Holokaust suočavaju sa pitanjem sećanja u eri post-sećanja (Dekel 2013; Hansel-Glücklich 2014; Alba 2015; Popescu 2015; Ionescu 2017). Kada je o Holokaustu reč, posebno je važno zapaziti to da je sećanje pre svega kolektivno – odnosno, da su sećanja, kako individualna tako i ona posredovana reprezentacijama uvek uzglobljena u društveni kontekst i kulturalnu interpretaciju u okviru kojih se izlažu i oblikuju, odnosno, u okviru kojih se transformišu u kulturalnu vrednost (Hal-

---

<sup>9</sup> Znanje, ali i saznavanje.

bwachs 1992). Ova hipoteza u praksi dovodi do teze da su reprezentacije, odnosno pokušaj materijalizacije sećanja u prikazivačkim praksama možda i ključnije od sećanja samog, što se naročito ističe u eri post-sećanja na Holokaust, odnosno u dobu dinamične forme transfera sećanja bez nužno prisutnog primarnog izvora, koji pri tome poziva na aktivno suočavanje sa prošlošću i njenim značajem za savremeni trenutak (Dekel 2013: 54–55).

Koliko smo, zapravo, u doba post-sećanja na Holokaust, povezani sa Holokaustom samim? Da li smo ikada mogli biti u potpunosti povezani sa onim što su preživeli pokušavali da nam prenesu? I na kraju, kako se odnositi prema sećanju koje „nije naše” – odnosno, prema stečenom znanju koje ima ulogu sećanja na događaj koji sami nismo proživeli? Šošana Felman (Shoshana Felman) uvodi kategoriju *sekundarnih svedoka* – što je status svih onih koji nisu direktno preživeli Holokaust, ali koji su u bilo kojoj formi bili izloženi svedočenjima preživelih, ili su bili u bilo kakvom dodiru sa primarnim izvorima znanja (Felman 1992: 53). Prema rečima Šošane Felman, pozicija sekundarnih svedoka je „mnogo kompleksnija nego što to na prvi pogled deluje” (Felman 1992: 53), jer je trauma nešto što može biti preneseno – ukodirano – u tekst koji posreduje iskustvo preživelog, ne gubeći time na svojoj snazi. Ukoliko se ova teza proširi na svaki susret sa pokušajem materijalizacije – reprezentacije sećanja, odnosno na svaki susret sa tekstom govora o sećanju, bio on izražen kroz verbalni, vizuelni ili bilo koji drugi medij, dolazi se do zaključka da nas bilo koji susret sa sećanjima na Holokaust u eri post-sećanja i dalje čini – svedocima, odnosno, da reprezentacije Holokausta u eri post-sećanja nikako nisu stvar udaljavanja od sećanja na Holokaust, već upravo način povezivanja sa njim. Govoreći o relacionoj umetnosti, odnosno o umetnosti u doba obrazovnog obrta, Robert Stam govori o *publici koja svedoči*, odnosno o publici koja, svedočeći aktu umetničke reprezentacije, i sama ulazi u poziciju svedoka – odgovornog za dalje prenošenje doživljenog iskustva kao znanja o događaju samom (Stam 2015: 282). Rođeni četiri, pet ili šest decenija nakon Holokausta, dakle, nismo odvojeni od mogućnosti saznavanja Holokausta, ali ni od odgovornosti svedočenja o Holokaustu.

Svedočenje, dakle, nije istorijska pozicija. Ne svedočimo mi istoriji, već način na koji svedočimo postaje istorija (Bernard-Donals, Glejzer 2001: 139).

Sećanje, pa i sećanje na Holokaust uvek je pluralna kategorija (Young 1993) i uvek je usmereno kako prema prošlosti, tako i prema budućnosti (Hansen-Glücklich

2014). Zapravo, sećanje je gusto tkanje koje nije na jednostavan način razloživo u temporalnom smislu (Morris 2001: 92). Upravo ova sposobnost sećanja da prevaziđe jednosmernu temporalnost od prošlosti ka budućnosti ključ je njegove istrajnosti u vremenu, i ujedno objašnjenje fenomena urezivanja sećanja u budući trenutak: „Sećanje se, ukoliko želi da preživi, mora konstantno sudarati sa našom percepcijom sadašnjosti, u čemu katkad može zauzeti i njeno mesto” (Bergson 1988: 66). Unutar područja sećanja uvek se prepliću prošlost, sadašnjost i budućnost koje su prožete i sažete u funkciji ega subjekta koji se seća, ili koji pristupa sećanju. Prema rečima Bergsona (Henri Bergson), prošlost se upisuje duboko u sadašnjost i budućnost, što i jeste način na koji opstaje kao znanje i kao sećanje (Bergson 1988: 66). U slučaju Holokausta to je naročito očigledno, budući da se traumatski prekid upisuje ne samo na suočavanje preživelih sa sopstvenom sadašnjošću i budućnošću, već i na njihovo sećanje na život pre Holokausta, što Holokaust čini sveprožimajućom kategorijom narativa života preživelih, ali i njihovih potomaka (Stojanović i Mevorah 2014).

Sećanje nikada ne postoji u vakuumu, već u pojmovno-kulturalnom sistemu onih koji se sećaju, te je tako, za razumevanje sećanja preživelih, kao i za razmišljanje o načinima reprezentacije Holokausta u doba post-sećanja važno razumeti i pitanje sećanja u kontekstu jevrejske tradicije, učenja i kulture. Unutar jevrejske tradicije sećanje je pre svega učenje i podučavanje (o prošlosti, o savremenosti i o budućnosti).<sup>10</sup> Sećanje se posmatra i kao koren uspostavljanja identiteta, kao koren smisla vere, „unutrašnje povezanosti sa svetim događajima; verovati znači sećati se” (Heschel 1976), odnosno, događaj se *postvaruje*<sup>11</sup> upravo u procesu sećanja i

---

<sup>10</sup> Dovoljno je, na primer, pogledati način na koji se proslavljaju mnogi jevrejski praznici, a posebno Hodočasni praznici – Pesah, Šavuot i Sukot, koji suštinski predstavljaju sećaje na događaje iz jevrejske prošlosti, sa naznakom i uputom da dato sećanje pre svega treba da posluži razumevanju savremene svakodnevnice svakog pojedinca ponaosob, kao i razumevanju uloge jevrejske zajednice u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ovo je možda najočiglednije kod praznika Pesah, čiji je centralni događaj Pesah seder – duga ceremonijalna večera čije obavezne segmente čini pričanje priče o Izlasku iz Egipta, i to na taj način da se učenje o prošlosti pretače u sadašnjost (Druga knjiga Mojsijeva 13:8 i naknadne pripadajuće rabinske response). Obaveza pričanja priče – narativizacije prošlosti podvučena je iskustvenim faktorom – uzimanjem hrane koja ukusom „boji” emociju datog segmenta priče, te se tako naracija prošlosti – sećanja pretvara u iskustvo sadašnjosti koje se nosi sa sobom u budućnost, transformišući na taj način prisutne, što je *par excellence* princip obrazovnog obrta koji se u zapadnom svetu javlja u naznakama tek od dvadesetog veka, a konkretnije od samog kraja dvadesetog veka. Interesantno je zapaziti da je Irving Grinberg (Irving Greenberg) predlagao upravo tehnike preuzete iz Pesah seder rituala za način na koji bi trebalo govoriti o Holokaustu danas (Greenberg 1977: 54).

<sup>11</sup> Čini relevantnim, iznova stvara kao postojeći u pojmovnom sistemu onih koji ga spominju.

procesom sećanja. Govor o sećanju, odnosno o prošlim događajima ključnim za jevrejsku istoriju i sadašnjost tako se doživljava kao etička obaveza prenošenja poruke – podučavanja budućih generacija (Yerushalmi 1984: 25). Svako sećanje, pa i u doba post-sećanja, time je utelovljeno u subjektu koji na sebe preuzima učenje o datom sećanju, a sa njim i obavezu razumevanja poruke, odnosno načina na koji se data poruka može primeniti u sadašnjosti i budućnosti. Učenjem o sećanju se transformiše podučeni subjekt, ali sa njim, neminovno, i društvo unutar koga on ili ona deluje. Zbog toga je važno govoriti i učiti o Holokaustu i o reprezentacijama Holokausta i danas, više od sedamdeset godina nakon što se on dogodio.

## Mesta sećanja, mesta učenja

Razmere tragedije Holokausta možda na najdrastičniji način upućuju na nemo-(gu)ć(nost) saznavanja događaja koji se desio u prošlosti, čak bez obzira na to da li smo mu lično svedočili ili ne. „Među svim odgovorima postoji jedan zaključak, koji se isprva čini trivijalnim, a to je da nema povratka, jer vraćanje na dato mesto neće biti i povratak u izgubljeno vreme” (Hansen-Glücklich 2014: 1). U svakoj reprezentaciji Holokausta, u svakom kurikulumu koji govori o Holokaustu, u svakom snimljenom ili saslušanom svedočenju, susrećemo se sa odsustvom onoga što nikako ne bismo ni mogli da posedujemo (Hansen-Glücklich 2014: 46), što narativizaciju, reprezentaciju i podučavanje o Holokaustu čini složenom zagonetkom, složenim izazovom sučeljavanja sa gustim tkanjem sećanja. Prema rečima Žaka Deride (Jacques Derrida), pokušaj arhivskog konstruisanja sećanja na jedno doba počinje onda kada je već nastupio strukturalni slom jedne memorije, odnosno, onda kada su oni koji su prošli kroz *događaj* već zauvek odvojeni od njega, dispoziicionirani (Derrida 1996: 11). Unutar studija o Holokaustu ovakav, pesimistički stav po pitanju mogućnosti, odnosno, pre svega nemogućnosti reprezentacije, *donošenja* Holokausta u savremeni trenutak, materijalizovanja Holokausta kroz stvaralaštvo ili njegove narativizacije posebno je bio razvijen u periodu od šezdesetih do kraja devedesetih godina dvadesetog veka (Alba 2015: 10), što je i samu mogućnost učenja o Holokaustu, čak i učenja iz Holokausta stavljalo pod znak pitanja.<sup>12</sup> Osim

<sup>12</sup> Ovakva teza o neizrecivosti, nedokučivosti i nemogućnosti dopiranja do Holokausta dovela je do same granice razumevanja Holokausta kao metaistorijskog, nedodirljivog, gotovo sakralnog nesazna-



toga, ukoliko govor o Holokaustu nije govor o traumi, već *govor traume*, i sama etičnost podučavanja o Holokaustu dovedena je u pitanje (Felman 1992; Morris 2001). Imamo li, pita se Šošana Feldman, pravo podučavati o Holokaustu ukoliko se na taj način *Događaj* (Holokaust) „dešava u grupi, dešava grupi [koja uči]” (Felman 1992: 52).<sup>13</sup> Drugim rečima, postoji li mogućnost prenošenja konzistentne priče o Holokaustu tako da ona bude kompletna (kako na konzistentan način preneti traumatski presek, traumatski prekid, rupturu *neiskazivog?*), a da, sa druge strane, u želji da prenese istinu o Holokaustu (traumu!), ne zađe u brutalizaciju i čak, trivijalizaciju (Wiesel 1989)?

Upravo se sa ovim pitanjima reprezentacije i strategija savremenog učenja o Holokaustu susreću institucije *kojima se veruje*, odnosno, za koje se smatra da imaju funkciju i dužnost uobličavanja i posredovanja dobro proučenog i proverenog znanja – u pitanju su obrazovne institucije, muzeji i memorijalni centri (Dekel 2013: 54, 118; Alba 2015). Međutim, u doba obrazovnog obrta i stvaranja *novih muzeja* i *novih kurikuluma*, odnosno novih mogućnosti saznavanja Holokausta u doba post-sećanja, strategija podučavanja stvara aktivnog učesnika, a ne pasivnog konzumenta informacija i teži da podrije upravo predubedenje o neupitnosti interpretacije koju izlažu muzeji, memorijalni centri i obrazovne institucije, te da uputi na „pluralnost, diverzitet i heterogenost kao na novu etičku orijentaciju” (Dekel 2013: 118). Ukoliko se, dakle, ne može doći *do* Holokausta samog i jedinstvenog slivenog, netraumatiziranog narativa *o* njemu, možda je rešenje upravo koncentrisati se na datu nemogućnost saznavanja jedinstvene celine i iz fragmenata, odnosno iz iskustva nemo(gu)ć(nost)i (*iz* Holokausta) izvući znanje primenljivo na sadašnjost, a usmereno ka budućnosti, to jest, „proizvesti znanje *iz* Holokausta, što i dalje ne znači proizvođenje znanja *o* Holokaustu” (Bernard-Donals i Glejzer 2003: 12). Koje su strategije ovakve proizvodnje i posredovanja znanja, da li je u pitanju dosezanje limita ili otvaranje novih opcija kada je učenje o Holokaustu u pitanju i kakve su mogućnosti raspoloživih reprezentacijskih tehnika? Kakvu ulogu institucije koje podstiču interesovanje za ovakva znanja imaju u savremenom društvu?

---

tljivog i neizgovorivog prostora (Alsup 2003, Hansen-Glücklich 2014; Alba 2015), što je lako moglo dovesti do potpunog tabuisanja govora o Holokaustu, odnosno do pozicioniranja Holokausta u polje sublimiranog (Bernard-Donals and Glejzer 2003: 251). Unutar obrazovnog obrta ovakvo razumevanje Holokausta drastično se menja kroz istraživanje pluralnih i fragmentarnih govora o Holokaustu, kao i različitih strategija reprezentacije Holokausta kroz umetnost i medije.

<sup>13</sup> „Učenje o Holokaustu boli. Nema nikakve sumnje u to” (Morris 2001: 6).

S obzirom na to da je obrazovni obrt doneo pre svega dekonstrukciju neprikosnovenog autoriteta institucije, a time i izmeštanje pozicija onoga ko podučava i onoga ko je učen (zapravo, u praksama obrazovnog obrta nijedan akter situacije učenja nije *pasivan*), mesta učenja pretvorila su se u mesta razmenjivanja iskustvenih pozicija (Beech 2010). Time je fokus etike učenja i etike reprezentacije sećanja pomeren od toga šta treba reći o Holokaustu ili na koji način ga prikazati (pitanje sadržaja!) ka (re)akciji<sup>14</sup> onoga ko dati sadržaj prima – što povlači pitanje kako angažovati posetioca/učenika/zainteresovanog subjekta. Poznato je da zatečenost (koja se obično postiže izlaganjem subjekta nečemu što će ga iznenaditi) izaziva reakciju, a reakcija vodi ka usmeravanju pažnje, odnosno ka pokušaju odgonetanja šta je konkretno u samom subjektu izazvalo dato iznenađenje, a to, opet, okreće subjekta introspektivno ka sebi, što okida lanac emotivnih reakcija, odnosno odgovora unutar kojih se prepliće gledano/doživljeno i duboko lično, subjektivno. Ili, rečima Davida Metzgera (David Metzger), „čitalac traga, čitalac se razbija, čitalac izvire na površinu [...], njegov odgovor dolazi iz ja [...] i upućen je njegovom ja” (Metzger 2003: 241). U tom smislu kao osnovni zadatak traganja za *novim* načinima obrazovanja o Holokaustu nameće se pažljivo balansiranje emotivne i intelektualne reakcije učesnika procesa učenja. Od velike je važnosti i odabir okvira naracije o Holokaustu, tako da ne zađu niti u trivijalizaciju, niti u akademizaciju, ni u brutalizaciju, ni u preteranu imaginaciju, koja bi sakrila traumatske oštrice (sa)znanja o Holokaustu (Dekel 2013; Alba 2015). Tehnike prezentacije znanja o Holokaustu u eri obrazovnog obrta takođe unose fokus na do tada ne toliko zastupljen element reprezentacije: spacijalnost, odnosno prostor unutar koga se artefakti ili reprezentacije – umetnički ili dokumentarni radovi koji govore o Holokaustu izlažu (Dekel 2013; Hansel-Glücklich 2014; Ionescu 2017). Mike Bal (Mieke Bal) ovaj element uticaja prostora na narativ izloženog naziva *gramatika izlagačkog prostora* i time prostor proglašava medijem reprezentacije, „strukturom koja se katkad prezentuje u vidovima preuzetim iz drugih medija” (Bal 1996).<sup>15</sup> U ovom svetlu mnogi muzejski, izlagački i spomenički prostori nastaju na ideji *kontraspomenika* kao drugačije gramatike izlagačkog prostora.

<sup>14</sup>Na akciju reaktivnosti, odnosno, na reakciju (aktivnost).

<sup>15</sup>Da je sam prostor medij reprezentacije, kada govorimo o reprezentaciji Holokausta i učenju o Holokaustu, naročito je očigledno u slučaju Libeskindovog (Daniel Libeskind) Jevrejskog muzeja u Berlinu i Ajzenmanovog (Peter Eisenman) Spomenika ubijenim Jevrejima Evrope, takođe u Berlinu (Dekel 2013; Hansen-Glücklich 2014; Ionescu 2017).

Kontraspomenik u najširem smislu predstavlja spomenik koji ne preuzima na sebe autoritet kada je govor o Holokaustu u pitanju, čime se svesno izbegava *efekat Holokausta*, odnosno situacija u kojoj se o Holokaustu govori tehnikama putem kojih je i sam Holokaust sproveden (Crownshaw 2010: 185).<sup>16</sup> Rečima Arlin Jonesku (Arleen Ionescu):

[...] dok tradicionalni spomenik sugestivno govori posetiocu šta da misli, što lako može izazvati zaboravljanje, kontraspomenik cilja na to da natjera posetioca da misli, tako da može zapamtiti proces razmišljanja i iskustvo (Ionescu 2017: 91).

Ovim se ne podvlači aktivna uloga onoga ko ili što podučava, već upravo onoga ko uči, što je ujedno osnovni princip obrazovanja unutar teorije obrazovnog obrta.

I na kraju, što naravno ne iscrpljuje sve teme koje se odnose na strategije obrazovnog obrta u reprezentaciji Holokausta, postavlja se pitanje kome su upućene današnje reprezentacije Holokausta izložene u muzejima, memorijalnim centrima i obrazovnim institucijama? Odnosno, ko je njihova *učesnička publika*? Sa tim u vezi je svakako i odabir strategije identifikacije, putem koje se izaziva potrebna emotivna reakcija individue, koja potom dovodi do ličnog preispitivanja sopstvenog znanja o Holokaustu, odnosno do lične transformacije individue posredstvom naučenog.<sup>17</sup> Svakako da je publika koja učestvuje u razumevanju, preispitivanju i posredovanju znanja o Holokaustu sve više sačinjena od ljudi rođenih nakon sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog veka, a u poslednje vreme i četvrta postholokaustovska generacija – mladi rođeni devedesetih godina dvadesetog veka i u prvoj deceniji dvadeset prvog veka postavljaju sve veći broj pitanja o Holokaustu, potražujući svoje pravo na ostvarivanje sopstvene relacije povezanosti sa Holokaustom i dobom post-sećanja na Holokaust.

Učesnici [aktivna publika] su emancipovane i inteligentne osobe, koje treba da stvore sopstveni odnos prema prošlosti interpretirajući je, prevodeći je i ispunjavajući je značenjem (Lund 2015: 41).

<sup>16</sup> U ove tehnike spadaju autoritarni govor, spomenik kao simbol moći političkog stava, izlistavanje žrtava, ekscesivan prikaz fotografija odvođenja u koncentracione logore i slično (Van Alphen 1997).

<sup>17</sup> U ovom smislu nije svedjedno da li je izloženo upućeno pre svega publici koja dolazi iz jevrejskih zajednica, ili širem društvu, budući da će društveno-kulturalni kontekst iz koga individua dolazi značajno uticati na mogućnosti ili nemogućnosti identifikacije i empatije prema različitim pozicijama i istorijskim akterima Holokausta (Morris 2001; Alba 2015; Ionescu 2017).

S obzirom na to da je u pitanju generacija koja odrasta uz nove tehnologije,<sup>18</sup> intenzivne informacione i komunikacijske sisteme i komercijalno tržište,<sup>19</sup> nove rasprave o mogućnostima reprezentacije Holokausta u novom obrazovnom dobu tek slede.

## Literatura

- ||| **Alba, A.** (2015) *The Holocaust Memorial Museum: Sacred Secular Space*, Basingstoke. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- ||| **Alsup, J.** (2003) „A Pedagogy of Trauma (or a Crisis of Cynism): Teaching, Writing and the Holocaust” in Bernard-Donals, M. and Glejzer, R. (eds.) *Witnessing the Disaster: Essays on Representation and the Holocaust*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 75–89.
- ||| **Bal, M.** (1996) *Double Exposures: The Subject of Cultural Analysis*. New York: Routledge.
- ||| **Beech, D.** (2010) „Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism” in O’Neill, P. and Wilson, M. (eds.) *Curating and Educational Turn*, London: Open Editions/de Appel, pp. 47–60.
- ||| **Bergson, H.** (1988) *Matter and Memory*. New York: Zone.
- ||| **Bernard-Donals, M., Glejzer, R.** (2001) *Between Witness and Testimony: The Holocaust and the Limits of Representation*. Albany: State University of New York Press.
- ||| **Bernard-Donals, M., Glejzer, R.** (2003) „Introduction: Representations of the Holocaust and the End of Memory” in Bernard-Donals, M., Glejzer, R. *Witnessing the Disaster: Essays on Representation and the Holocaust*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3–19.
- ||| **Crimp, D.** (1993) *On the Museum’s Ruins*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ||| **Crownshaw, R.** (2010) *The Afterlife of Holocaust Memory in Contemporary Literature and Culture*. London: Palgrave Macmillan.

---

<sup>18</sup> Za jedan od primera upotrebe savremene tehnologije i medija u reprezentaciji Holokausta obratiti pažnju na Polin – muzej istorije poljskih Jevreja u Varšavi.

<sup>19</sup> Jedno od velikih diskusionih polja koje se trenutno otvara kada je o reprezentacijama Holokausta reč odnosi se na komercijalizaciju sadržaja koji se koriste prilikom učenja o Holokaustu, kao i na potrebnu količinu izloženih informacija (Ionescu 2017). Budući tekstovi, kao i zatečena stanja na terenu će svakako dati više odgovora, ali i otvoriti nova pitanja koja se odnose na ovaj aspekt reprezentacije Holokausta.

- ||| **Dekel, I.** (2013) *Mediation at the Holocaust Memorial in Berlin*. New York: Palgrave Macmillan Memory Studies.
- ||| **Felman, S.** (1992) *In the Era of Testimony: Crises in Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Routledge.
- ||| **Greenberg, I.** (1977) „Clouds of Smoke, Pillar of Fire: Judaism, Christianity, and Modernity after the Holocaust” in Fleischner E. *Auschwitz: Beginning of a New Era? Reflections on the Holocaust*, New York: KTAV, pp. 7–55.
- ||| **Halbwachs, M.** (1992) *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ||| **Hansen-Glücklich, J.** (2014) *Holocaust Memory Reframed: Museums and the Challenges of Representation*. New Jersey and London: Rutgers University Press.
- ||| **Heschel, A. J.** (1976) *God in Search of a Man: a Philosophy of Judaism*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- ||| **Ionescu, A.** (2017) *The Memorial Ethics of Libeskind's Berlin Jewish Museum*. London: Palgrave Macmillan.
- ||| **Lund, R.** (2015) „Arts of Remembering in the Work of Esther Shalev-Gerz – From Embodied to Mediated Memory” in Popescu D. I., Schult, T. *Revisiting Holocaust Representation in the Post-Witness Era*. London: Palgrave Macmillan, pp. 28–43.
- ||| **Metzger, D.** (2003) „Shoah and the Origins of Teaching” in Bernard-Donals, M., Glejzer, R. *Witnessing the Disaster: essays on Representation and the Holocaust*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 231–244.
- ||| **Morris, M.** (2001) *Curriculum and the Holocaust: Competing Sites of Memory and Representation Studies in Curriculum Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ||| **Popescu, D. I.** (2015) „Introduction: Memory and Imagination in the Post-Witness Era” in Popescu D. I., Schult, T. (eds.) *Revisiting Holocaust Representation in the Post-Witness Era*, London: Palgrave Macmillan, pp. 1–7.
- ||| **Rancièrè, J.** (2010) *Učitelj neznanica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- ||| **Rogoff, I.** (2010) „Turning” in O'Neill, P., Wilson, M. (eds.) *Curating and Educational Turn*. London: Open Editions/de Appel, pp. 32–46.
- ||| **Sontag, S.** (1966) „Against Interpretation” in *Against Interpretation*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- ||| **Stam, R.** (2015) *Keywords in Subversive Film/Media Aesthetics*. New York: John Wiley & Sons.
- ||| **Stojanović, D., Mevorah, V.** (2014) „Portraits and Memories of the Jewish Community in Serbia before the Holocaust: Facing the Inscription of Holocaust in the Postmemory Media Representation Contexts” in Daković, N. (ed.) *Representation of the Holocaust in the Balkans in Arts and Media*, Belgrade: Faculty of Dramatic Arts – Institute for Theatre, Film, Radio and Television, pp. 54–67.
- ||| **Van Alphen, E.** (1997) *Caught by History: Holocaust Effects in Contemporary Art, Literature and Theory*. Stanford: Stanford University Press.
- ||| **Wagner-Pacifici, R.** (2010) „Theorizing the Restlessness of Events”, *The American Journal of Sociology*, no. 115 (5), pp. 1351–1386.
- ||| **Wiesel, E.** (1978) „Trivializing the Holocaust: Semi-Fact and Semi-Fiction”, *New York Times*, April 16.
- ||| **Wiesel, E.** (1989) „Art and the Holocaust: Trivializing Memory”, *New York Times*, June 11.
- ||| **Yerushalmi, Y. H.** (1984) *Zakhor: Jewish History and Jewish Memory*. Scattle and London: University of Washington Press.
- ||| **Young, J. E.** (1993) *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven, CT: Yale University Press.

**Dragana Stojanović**

Faculty of Media and Communications, Belgrade

## **EDUCATIONAL TURN IN HOLOCAUST REPRESENTATION**

### **Summary**

The paper *Educational Turn in Holocaust Representation – A Theoretical Framework* focuses on the changes that the educational turn brought to the processes of learning about the Holocaust in contemporary times, as well as to the way we perceive Holocaust representations in postmemory context. It examines the function of memory and postmemory in educational surrounding, explores the role of educational institutions in the informational age and opens up further paths of thought regarding listed topics.

**Key words:** Holocaust, postmemory, educational turn, representation, learning.