

DOROTA MICHUŁKA

Uniwersytet Wrocławski

Przełamywanie granic książki dla dziecka. *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira jako lektura o czytaniu pamięci

Ostatnie przedstawienie panny Esterki (2014) wpisuje się wyraźnie w niemały już dzisiaj w Polsce krąg utworów literackich dla dzieci, których tematem jest Holokaust i zjawisko „postpamięci”¹.

Opowieść Adama Jaromira² należy do grupy utworów literackich określanych mianem *children's literature and atrocity*, w której pamięć przeszłości – będziemy ją za Anastazją Ulanowicz nazywać *second-generation memory – ghost images*; choć w literaturze przedmiotu pojawiają się i takie określenia jak *postmemory* (Marianne Hirsh³), *prosthetic/sztuczna memory* (Alison Landsberg), *belated witness* (Michael Levine) – uwidacznia się przede wszystkim w konfrontacji z obrazami okrutnej przestrzeni w getcie. Pamięć ta ma charakter palimpsestowy i odnosi się do pojęcia pokolenia.

Ulanowicz stwierdza:

Pamięć drugiego pokolenia jest formą pamięci zbiorowej, która krzyżuje się z pamięcią indywidualnej świadomości, z jej wspomnieniami z traumatycznej przeszłości, z powtarzanym mnemotechnicznie repertuarem i indywidualnym powtarzaniem praktyk oraz z kolejną narracyjną reinterpretacją zapamiętanej przeszłości [...]. Jako pamięć rodziny jest tworzona nie poprzez indywidualne uczucia, ale poprzez zasady i przyzwyczajenia [...]. Jest charakteryzowana przez głęboką, intensywną

¹ Por. M. Hirsch, *Żaloba i postpamięć* [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2011; J. Assmann, *Kultura pamięci* [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009; W. Strzeмиński, *Teoria widzenia*, Kraków 1974; F. Tych, *Potoczna świadomość Holocaustu w Polsce – jej stan i postulaty edukacyjne* [w:] *Zagłada. Współczesne problemy rozumienia i przedstawiania*, red. P. Czaplinski, E. Domańska, Poznań 2009, s. 41–55. Zob. R. Szuchta, *Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945–2000 na przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii* [w:] *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. P. Trojański, Oświęcim 2008.

² Adam Jaromir, wydawca i tłumacz, mieszkający na stałe w Niemczech, jest autorem takich uroczych i humorystycznych książek jak *Słoniątko* (2010, ilustr. G. Cichowska, książka nagrodzona na Targach Książki Dziecięcej w Bolonii) czy *Zarafa* (2010, ilustr. P. Pawlak).

³ M. Hirsch, *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*, Cambridge 1997.

samoświadomość [...] sugeruje uczestnictwo jednostki poprzez rozpoznanie sposobów istnienia i przefiltrowania obecnych/współczesnych/teraźniejszych warunków przez zdarzenia z przeszłości, których pamięć jednostki sama bezpośrednio nie doświadczyła⁴.

I choć ma wielką siłę rażenia (np. działa przekonująco przy pomocy obrazów) – jest zawsze fragmentaryczna i częściowa.

Do grupy utworów, w których tematem głównym jest Holokaust, należą m.in. *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej (2014), Marcina Szczygielskiego *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* (Warszawa 2013), *Dym* (2011) Antóna Fortesa i Joanny Concejo, *Bezsenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (ilustr. J. Rusinek, 2012), *Zakłęcie na „W”* Michała Rusinka (ilustr. J. Rusinek, 2011), *Asiunia* Joanny Papuzińskiej (ilustr. M. Szymanowicz, 2011) i opowieści dla dorosłych „dotykające” bezpośrednio zagadnienia ratowania żydowskich dzieci z artystyczną kreacją heroiczną postaci Ireny Sandlerowej – *Historia Ireny Sandlerowej* (2004) i *Dzieci Ireny Sandlerowej* (2009).

Książka, której chciałabym poświęcić niniejsze rozważania – *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* (*Fräulein Esthers letzte Vorstellung*) Adama Jaromira z ilustracjami Gabrieli Cichowskiej (Media Rodzina, 2014) – w lipcu 2014 roku otrzymała jedną z najważniejszych nagród przyznawanych autorom literatury dziecięcej i młodzieżowej w Niemczech – Pokojową Nagrodę Gustava Heinemanna (Gustav-Heinemann-Friedenspreis)⁵. Historia opowiada o codzienności i walce o przetrwanie dzieci w żydowskim getcie, w Domu Sierot prowadzonym przez Janusza Korczaka.

Przełamywanie granic książki dla dzieci u Adama Jaromira związane jest z umiejętnym łączeniem edukacji estetycznej, w tym plastycznej, muzycznej literackiej i teatralnej (tu głównie – terapią poprzez teatr⁶), oraz – na poziomie tworzywa – z krzyżowaniem się narracji źródłowych tekstów pochodzących z przeszłości (listami, dziennikiem, kartkami z kalendarza, rachunkami „ekonomii codzienności”) z tekstem odautorskim.

⁴ „Second-generation memory is a form of collective memory that involves an individual’s conscious incorporation of her elder’s memories of a traumatic past within her own mnemonic repertoire. [...] [it] involves an individuals internalization and subsequent narrative reinterpretation of her elder’s remembered past [...] as a ‘memory of the family’ [...] it is produced [...] not by ‘personal feelings but by rules and customs’ that is traditionally characterize pre-existing kinship relations [...] It is characterized by a profound self – awareness [...] in a sense of participation in, a given demographic’s shared narrative of its past [...] and with recognition of the ways in which her present circumstances have been mediated and shaped by past events that she herself did not directly experienced” (A. Ulanowicz, *Second – Generation Memory and Contemporary Children’s Literature. Ghost Image*, tłum. D.M., New York – London 2013, s. 4).

⁵ Nagroda przekazana została przez niemiecką panią minister ds. rodziny, dzieci, młodzieży, kultury i sportu Nadrenii Północnej-Westfalii Utę Schäfer. Opowieść Jaromira była w 2014 r. również nominowana do Niemieckiej Nagrody Literatury Młodzieżowej (Deutsche Jugendliteraturpreis), przyznawanej podczas Międzynarodowych Targów Książki we Frankfurcie.

⁶ Odwołuję się tu także do książki I. i F. Braunerów *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, Warszawa 1998.

Przekraczanie granic artystycznej kreacji wiąże się także z zabiegiem skrzyżowania narracji słownej z narracją wizualną. Bogata warstwa graficzna książki (w wielu miejscach ilustracje dominują nad tekstem) uwiarygadnia i urzeczywistnia przekaz dzięki obrazom wystylizowanym na fotografie, kolaże i szkice oraz dzięki maksymalnemu sfokalizowaniu wypowiedzi (skupianiu się na wybranych scenach, szczegółach), co prowadzi do swoistej „fragmentaryzacji rzeczywistości”. Narracyjność obrazowania połączona jest w książce umiejętnie z konceptualizacją zdarzeń, odkrywaniem wyjątkowych znaczeń niektórych scen – i tych bezpośrednich (np. na ilustracji, na której pojawiają się głodne dzieci obserwujące pełną chleba wystawę piekarni, s. 13), i tych ukrytych w warstwie symboliczno-metaforycznej (np. na ilustracji w scenie ratowania przez dziecięce ręce zwiędłej pelargonii; tu scena ta nabiera szczególnego znaczenia w połączeniu z komentarzem o tęsknocie za kawałkiem wolnego nieba i widokiem ptaków: „Ptaki?! – dziwi się Cwi. – Tutaj ich nie ma. Są tam, gdzie znajdują coś do jedzenia”, s. 35). Ilustracje Cichowskiej – odczytywane w kontekście emocji – odwołują się także do zjawiska indywidualizacji i zabiegu „portretowania” uczuć poprzez zbliżenia postaci ludzkich, głównie ich twarzy (s. 14–15 – głodne oczy, s. 19 – opiekuńczość, s. 61 – zatroskana Esterka, s. 63 – zmartwiony Korczak, s. 53–54 – modlitwa dzieci).

Opowieść w swej strukturze podzielona została na dwie części: pierwszą staje się przepelniona egzystencjalną pustką poetyka codzienności w przestrzeni życia getta, drugą natomiast – terapeutyczna funkcja teatru, który wystawiają w sierocińcu dzieci. W tym miejscu odwołujemy się już do ideowego i filozoficznego poziomu dzieła

Przestrzeń getta, odizolowana od świata – zamknięta, „za murem”, inna, „pomiędzy” (jak heterotopia w ujęciu M. Foucaulta⁷) – to miejsce-przestrzeń, utkane z obrazów dziecięcych przeżyć, wrażeń, uczuć i emocji, tęsknot za miłością i rodzinnym domem, obaw i lęków, miejsce, w którym „dzieje się” upiorna normalność, odgrywa swoisty rytuał codziennego życia (np. gromadzenie przedmiotów, które kojarzą się z domem, nawet „papierowa rodzina”, przywoływanie rodzinnych wspomnień), przewija się motyw walki o przetrwanie (np. zdobywanie chleba, walka z chorobą), pojawiają się obrazy dziecięcych obaw i lęków (np. cień wartownika za oknem).

O dramatach codzienności doświadczanych w tej przestrzeni świadczy m.in. następujący dwuwiers: „Dzień zaczął się wagą. Godzina silnych emocji” (s. 44). W przestrzeni getta jest także miejsce na filozoficzno-egzystencjalne przemyślenia samych dzieci (np. „Dziś rano Helcia powiedziała: – Jestem Helcia. Jestem człowiekiem. Jestem dziewczynką. Jestem Polką. Jestem córeczką mamusi. Jestem warszawianką... Jak ja dużo jestem”, s. 33) oraz wyrażanie „drobnych” radości (np. w scenie, w której dzieci cieszą się z pelargonii, które ofiarowali im ludzie „zza muru”).

W opowieści można dostrzec duchowe „zawieszenie” bohaterów między „dwoma rzeczywistościami” – w niehegemonicznym „świecie pomiędzy”: pomiędzy

⁷ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, tłum. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6 (95).

zamknięciem a wolnością. Ten literacki obraz potwierdza w narracji nie tylko fizyczne zakorzenienie bohaterów w przestrzeni getta, ale także i ich obecność duchową.

Nie żyjemy w przestrzeni homogenicznej – pisze Foucault – pustej, ale wręcz przeciwnie – w przestrzeni nasyconej jakością i zapewne także nawiedzanej przez fantazmaty. Przestrzeń naszej pierwotnej percepcji, przestrzeń naszych snów i naszej namiętności posiada jakości niejako wewnętrzne, to przestrzeń lekka, eteryczna, przezroczysta lub ciemna, nierówna, zatłoczona; przestrzeń z góry, przestrzeń szczytów, lub przestrzeń z dołu, przestrzeń błota, przestrzeń, w której może płynąć woda, przestrzeń zatrzymana, zakrzepła, jak kamień lub kryształ⁸.

Przez całą opowieść przewija się jednak przede wszystkim temat pragnień i marzeń dzieci o miłości i rodzinie oraz próba poszukiwania oparcia w drugim – dorosłym człowieku opiece. Poszukiwanie dziecięcego bezpieczeństwa odbywa się także w trakcie pisania przez nie pamiętników: „Od czasu do czasu pozwalają mi zerknąć przez ramię. Żebym ja, wielki doktor, uczestniczył w ich przeżyciach. Niełatwo znieść bolesną powagę ich pamiętników. Wiem jednak, jak mało bym wiedział, gdyby nie zapisały tego, co widzą, co słyszą, o tym, co im się zdarzyło, o czym myślą i pamiętają” (s. 44).

Wydaje się, że konstrukcja opowieści przybiera miejscami postać palimpsestu⁹ i związanych z tą literacką strategią zabiegów intertekstualnych, i świadomego naśladownictwa (por. G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*), opowieść jako tekst staje się światem/sumą doświadczeń „pamiętników w pamiętnikach”, „świadectw wobec świadectw”, „opowieści w opowieści” (zarówno doktora Korczaka, jak i samych dzieci). W przedstawieniu wojennej rzeczywistości getta dominują obrazy widziane oczami dziecka, ponieważ historię doświadczeń i wrażeń dzieci opowiada „z bliska” dwunastoletnia Gienia. Dziecięca narracja miesza różne style: miejscami jest sucha i informacyjna, ale również poetycko-metaforyczna, rwie się, snuje chaotycznie, wypełniona jest opowiadaniem w pierwszej osobie, ale także urozmaicana dialogami, miniportretami ludzi (zarówno dorosłych, np. panny Esterki, pani Stelli, jak i dzieci – współtowarzyszy sieroczej niedoli), przywołuje selektywnie niektóre sceny ważne dla codziennego przetrwania (np. niespodziewana paczka z jedzeniem), pozwala na uwzględnienie rytuałów dnia codziennego (poranne mycie), na wydobycie istoty dziecięcych przeżyć niekoniecznie związanych z wojną (lew w elementarzu – ilustracja, którą fascynuje się Menedelek), nieufności wobec świata i próby osvajania go. Tak jest np. w scenie przybycia do sierocińca nowej dziewczynki:

Dziwne... Gdy wczoraj wieczorem panna Esterka przyprowadziła tę nową do naszej sypialni, dziewczęta zachowywały się tak, jakby jej wcale nie było... Dziś jest już znacznie lepiej: Gdy tylko usiadła przy stole, otoczyła ją czeredka, a Szymek i Szmulik przestali się kłócić o chleb. Jak Ci na imię? Skąd jesteś? Dopytują się. Ona jednak milczy. – Co? Niemowa? – Nazywa się Tola i jest z Łodzi – odpowiadam zdenerwowana. – A teraz zostawcie ją w spokoju (s. 18).

Przełamywanie granic książki dla dzieci w opowieści Jaromira to także uwzględnienie jej dojrzałego (dorosłego) kontekstu historycznego i filozoficz-

⁸ Tamże, s. 5.

⁹ G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, tłum. T. Stróżyński, A. Milecki, Gdańsk 2014.

nego poprzez przywołanie trzech „rzeczywistych” autorytetów: Janusza Korczaka, Rabindranatha Tagorego i Esterki Winogronówny. Tytułowa panna Esterka, przyjaciółka i pomocnica Korczaka, przygotowuje z dziećmi w sierocińcu przedstawienie *Poczta*, którego bohaterem jest umierający chłopiec. Autorem minidramatu jest Rabindranath Tagore, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, indyjski poeta, mistyk, prozaik, filozof, kompozytor, malarz, nauczyciel i pedagog. I to z jego teorii i praktyki „wychowania interdyscyplinarnego” m.in. czerpał Janusz Korczak. Pracując z dziećmi w swoim teatrze, Tagore stworzył czytelny obraz „wychowawczego ideału”, eksponując w nim wyraźnie znaczenie sztuki; ponadto uważał, że wychowanie dziecka powinno opierać się na szacunku dla jego indywidualności i duchowości, kształcić samodoskonalenie i poznawanie siebie. Wszystkie te elementy wychowania estetycznego: „doświadczania sztuki”, „edukacji przez sztukę” i „wychowania do sztuki” – oprócz surowego pragmatyzmu życia – wydobyl w swojej książce także Adam Jaromir.

Sam Doktor twierdził, że spokój może zapewnić dzieciom tylko ciężka i absorbująca praca oraz rygor w konsekwentnym przestrzeganiu codziennej rutyny. Ponadto powtarzał, tak zresztą jak Tagore, że dzieci na pewnym etapie życia zdobywają najwięcej wiedzy nie z książek, ale od dobrego nauczyciela.

Dlaczego Esterka Winogronówna i Janusz Korczak wybrali do wystawienia w sierocińcu sztukę indyjskiego filozofa – *Pocztę*? Być może – na zasadzie konfrontacji kultur – był to rodzaj ucieczki od rzeczywistości wojennej i poszukiwania prawdy w egzotycznym świecie natury? A może spektakl miał dostarczyć dzieciom także innych – egzystencjalnych i estetycznych – wzruszeń?

Duchowa podróż do Indii nabiera w opowieści Jaromira również charakteru praktycznego. Dzieci same przygotowują egzotyczną scenografię do spektaklu, odtworzoną przez ilustratorkę w książce: są na niej np. hinduskie tancerki – bajadery, jest mapa Azji z zaznaczonymi granicami Indii, są postacie kobiet w egzotycznych sari, a szarość ilustracji przechodzi tu płynnie w niewyraźne kolory. Przygotowania związane z wystawieniem sztuki to również fascynująca poetycka opowieść o dalekich, egzotycznych Indiach, którą snuje przed dziećmi panna Esterka i mówi: „o żyjących tam ludziach i zwierzętach, a także o Śiwie, który w tańcu niszczy wszechświat, aby stworzyć go na nowo. *Nataraja*. Król tańca. Zastanawiam się, jaki taniec tańczy dziś, tam wysoko w chmurach, że my tutaj na dole tak musimy cierpieć. I czy to prawda, że jest taki okrutny i że nic nie potrafi go obłaskawić. Oprócz... tańca bajadery. To nie takie proste – twierdzi panna Esterka. Taniec świątynny to dawny, dziś zapomniany język. Każdy, choćby najmniejszy ruch, współtworzy harmonijną całość, jak słowa w modlitwie. – Skrzyżuj kciuki i wyprostuj palce u obu rąk, wówczas obudzisz go do życia... Garudę, dziwnego ptaka, na którego skrzydłach unosi się Wisznu. Podobno jest tak duży, że w jego piórach mógłby bez trudu schować się człowiek, i wystarczająco mądry, aby skraść bogom ich eliksir” (na s. 85 znajduje się ilustracja, która przedstawia skrzyżowane dłonie – może ona symbolizować solidarność, marzenia i wolność).

Treść sztuki i aurę lipcowego spektaklu *Poczta* Tagorego przekazała potomnym także Zofia Rozenblum-Szymańska – znawczyni dzieci, psycholog dziecięcy, ale również lekarz pediatra i neuropsychiatra¹⁰. Celowo odwołuję się w tym miejscu do cytatu ze wspomnień świadka tamtych zdarzeń. W przytoczonej poniżej wypowiedzi Rozenblum-Szymańskiej widać bowiem autentyczność przekazu: zdania są krótkie i proste, miejscami rwane, jakby wystylizowane na narrację dziecięcą – pełne emocji i uczuć oraz odautorskich komentarzy wartościujących ówczesne wielkie – istotne z perspektywy społecznego oddziaływania – wydarzenie teatralne:

Wpatrzeni w Amala jak w tęczę, wychowankowie Domu Sierot chłonęli te słowa. Jakże się te dzieci dusiły w murach getta, jak rozpaczliwie rozplaszczają noski przy szczelinie muru, aby zobaczyć, co się dzieje po „tamtej” stronie. Jak bardzo chciały wraz z Amalem pobawić się z wiewiórką, pobiegać po gościńcu, wykąpać się w strumyku i narwać pełne naręcza kwiatów. Zapomniały, jak wyglądają kwiaty! [...] Wtulony w ciemny kąt pokoju Stary Doktor zgarbił się. W oczach jego czai się bezdenny smutek¹¹.

Należy w tym miejscu podkreślić interpretacyjny potencjał utworów filozofa Tagorego, którego twórczość wyrasta wyraźnie z kultury Indii, zakorzeniona jest w europejskim modernizmie, osadzona w specyficznym indywidualistycznym traktowaniu dziecka i jego psychiki, a jednocześnie odwołuje się wyraźnie do szeroko traktowanego kontekstu edukacji – wychowania dziecka poprzez sztukę.

Ryszard Waksmund przekonująco konstatuje:

Twórczość Rabindranatha Tagorego do dziś stanowi fenomen i zagadkę dla europejskiego czytelnika [...]. Z jednej strony osadzona jest w tradycji literatury indyjskiej, nasyconej właściwymi sobie treściami kulturowymi, z drugiej zaś wychodzi naprzeciw modernistycznym nurtom literatury europejskiej, zafascynowanej zresztą w owym czasie orientálną topiką i filozofią. Moderniści wzorem romantyków również zwrócili uwagę na naturę dziecka i dzieciństwa, traktując jej fenomen jako swego rodzaju antidotum na pozytywistyczne utopie wieku XIX [...] ¹². Sztuka

¹⁰ Informacje podają za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Zofia_Rosenblum-Szyma%C5%84ska.

¹¹ Z. [Rozenblum] Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom* [w:] *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, red. L. Barszczewska, Warszawa 1989, s. 277. Cyt. za: J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 410.

¹² „Doskonale zdawał sobie sprawę i Rabindranath Tagore, gdy w latach 1912–1913 odbywał podróż po Europie. Jego tomik poezji *Rosnący księżyc* (*Crescent Moon*) z 1913 r. jest wyjątkowym w owym czasie przykładem liryki dziecięcej, tzn. wyrażającej uczucia i świat wartości dziecka. Napisał go poeta po śmierci żony, gdy osobiście zajął się wychowaniem synka. Temat dziecięcy pojawi się również w jego opowiadaniach: *Stróż dzieciństwa*, *Był sobie król...*, *Powrót*, *Kabuliwała*, *Jego Królewska Mość – Dziecko* i inne [...]. W przypadku *Poczty* nastrój i symbolika utworu najwięcej zawdzięczają, jak się wydaje, Maeterlinckowi. Bo czyż męczące wyczekiwanie chłopca na list od radży (antycypujące w jakimś sensie zdarzenia ze znanej sztuki Samuela Becketta *Czekając na Godota*, 1952) nie przypomina sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie *Gościa nieproszonego* (1890) czy *Śmierci Tintagilesa* (1894), a sam pomysł unieruchomienia Amala w oknie domu czyż nie nasuwa analogii do Maeterlinckowskiego *Wnętrza* (1894), analogii *à rebours*? Twierdzono też, że majaczenia i marzenia chorego chłopca przypominają treść znanej ballady Goethego *Król Olch* oraz modnego w owym czasie symboliczno-wizyjnego dramatu Gerharta Hauptmanna *Hanneles Himmelfahrt* (1894), znanego polskiemu czytelnikowi w przekładzie Marii Konopnickiej *Hanusia*. Zob. R. Waksmund, *Posłowie* [w:] R. Tagore, *Poczta*, Wrocław 1997, tłum. B. Gębarski, s. 53–54.

została napisana dla dziecięcego zespołu teatralnego, który działał w założonej przez Tagorego szkole Santiniketan. Program tej szkoły, opozycyjny wobec modelu edukacji Anglików, zmierzał do wychowania w duchu prawdy i piękna, szacunku dla harmonii przyrody oraz w zgodzie z prawami duchowego i cielesnego rozwoju dziecka. Przedstawienia odgrywane przez uczniów i wychowawców służyć miały wyzwoleniu ekspresji ciała i umysłu, podnoszeniu kultury uczuć, wzbogaceniu młodej osobowości. Toteż wiele dramatów ułożył poeta współcześnie z dziećmi, dając im okazję zgłębiania tajników warsztatu pisarskiego. Nie sposób ustalić, jaki był udział dzieci w kształtowaniu treści tej sztuki, skoro jej bohater, nie bacząc na obiekcje dorosłych, chce wypełnić nudny czas choroby przyglądaniem się życiu ulicy i rozmowami z przypadkowymi przechodniami. Ciekawość świata, wyobraźnia, żywość umysłu i naiwność to cechy osobowości Amala, jakie dzieli z niektórymi modernistycznymi bohaterami książek dla dzieci – Pollyanną czy Anią Shirley z Zielonego Wzgórza. Podobieństwo owo wzmaga jeszcze fakt, że osierocony chłopiec został zabrany na wychowanie do domu bogatego wuja i że swą duchowością całkowicie zawojował niechętnego jakimkolwiek wydatkom dusigrosza, co więcej – zyskał jego miłość i prawa spadkobiercy. [...] Tagore bardzo umiejętnie łączy plan realistyczny, utkany epizodami powszedniego życia bengalskiej wioski, z planem metafizycznym, sugerowanym przez wieść o nieuchronnym nadejściu radży, pragnącego uszczęśliwić, jak zapewniają jego wysłannicy, ufne i cierpliwe dziecko, które osiąga wtedy już stan agonii¹³.

Pokój dziecienny Amala zdaje się zatem swoistym pokojem z widokiem na zaświaty. Być może właśnie dlatego:

dydaktyczna i egzystencjalna wartość tej sztuki objawiła się [poniekąd] najpełniej, gdy została odegrana przez żydowskie dzieci w murach żydowskiego getta, odgradzających je od bardziej szczęśliwego życia okupowanej stolicy. Nastąpiło to zaledwie kilka tygodni przed akcją likwidacji Domu Sierot i pamiętnym marszem na rampę kolejową, który prowadził z godnością zdumiewającą nawet okupantów sam Janusz Korczak. Spektakl w inscenizacji Estery Winogronówny, odegrany 18 lipca 1942 r., stał się zatem swoistym misterium oczekiwania na dramat Zagłady, bolesną diagnozą i jej okrutnym spełnieniem¹⁴.

Korczak, pedagog i praktyk, wychowawca, „warszawski Pestalozzi” (w monografii Betty Lifton nazwany „królem dzieci”)¹⁵, był autorem wielu rozpraw kierowanych do nauczycieli, wychowawców i rodziców. Jego prace pełne są myśli o „wielkiej syntezie dziecka”. Korczak walczy o stworzenie nowego społeczeństwa dziecięcego, dąży do naprawy stosunków międzyludzkich, zwłaszcza traktowanych w kategoriach umowy społecznej między dorosłymi a dziećmi. Jego obrona praw dziecka występuje w tetralogii *Jak kochać dziecko* (1920), *Prawo*

¹³ R. Waksmund, dz. cyt., s. 53–54.

¹⁴ Tamże, s. 54. Może warto w związku z tym przywołać jeszcze inne świadectwo tamtego wyjątkowego zdarzenia – fragment wypowiedzi Stelli Eliasbergowej: „Nie wiem, czy w przeczuciu śmierci, czy przypadkowo Doktor wybrał na ostatnie przedstawienie w Domu Sierot sztukę *Pocztą* Rabindranatha Tagorego. Niemcy umieścili utwór ten na indeksie, ale mimo to i mimo sprzeciwu Zarządu i Komisji Dochodowej Doktor nie zmienił decyzji. Wobec przepełnionej sali nasi artyści odegrali *Pocztę*. Jeden z chłopców przedstawiający małego chorego Hindusa, dla którego śmierć jest wyzwoleniem i wyśnionym życiem na dworze króla, odegrał rolę swoją z niepospolitym zrozumieniem i artyzmem. Inne dzieci też grały pięknie. Wrażenie niezwykle. Kobiety szlochały, po twarzach mężczyzn płynęły łzy, wzruszenie było ogólne – raz jeszcze Doktor zwyciężył!” (tamże).

¹⁵ B. Lifton, *Korczak – król dzieci*, Chicago 1989.

dziecka do szacunku (1929) czy *Kiedy znów będę mały* (1925), której konkluzją jest pragnienie zmęczonego dzieciństwem bohatera: „Chcę być duży. Już pragnę być dorosły”¹⁶. „Dziecinny jest człowiek dorosły, dojrzałe jest dziecko. Myśmy się tylko nie porozumieli między sobą” – napisał Korczak w eseju *Miłość*¹⁷. W utworze *Dorośli i my – dzieci* wydanym w zbiorze *Pedagogika żartobliwa* odnotowuje natomiast: „Albo życie dorosłych – na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci – na marginesie życia dorosłych. Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowiąc będzie równoważny tekst”¹⁸. Z obu tych myśli słynnego pisarza i pedagoga wynika jasno, że Korczak traktuje dziecko jako równorzędnego partnera rozmowy. Uwzględnienie partnerstwa dziecka z dorosłymi to także przywoływanie odpowiedzialności dorosłego, jego ciężkiej pracy, a nade wszystko przykrych prawd życia – przenoszenie złych doświadczeń władzy i wojny, choroby, śmierci, samotności i niewiedzy, cierpienie za siebie i za innych, tragedii poznania, które w końcu nie dają szczęścia¹⁹.

To partnerstwo dorosłych z dziećmi, ten szczególny rodzaj więzi między niedorośłym a dojrzałym człowiekiem uchwycił Jaromir w swej książce znakomicie – nie tylko poprzez zwyczajną codzienność („Zapełnić sobie czas – to wcale niełatwe. Po śniadaniu – nauka. Po południu – samodzielna praca: szycie, majsterkowanie, lektura, albo to, co lubię najbardziej – pisanie pamiętnika”, s. 24) i notoryczną walkę o poczucie bezpieczeństwa, ale także poprzez uwielbienie teatru, muzyki i tańca – sztuki, która łączy pokolenia. Oto stosowna egzemplifikacja:

Przepiękna... – uśmiecha się panna Esterka. – Widziałam *jq*. – Kogo? – Łodę. Łodę Halamę. – Naprawdę? – Byłam jeszcze mała. Tata z mamą zabrali mnie do teatru. I tam zobaczyłam, jak tańczy... Nikt nie tańczy tak jak ona... – Owszem! – protestuje panna Esterka. – Ordonka, Mannówna, Nowicka... Każda z nich tańczy bosko... – Gdybym tylko umiała tak tańczyć... – Można by nad tym popracować. Potrzebne są do tego dwie zdrowe nogi, trochę talentu i dużo dyscypliny – uśmiecha się panna Esterka i po chwili dodaje: – Szkoda tylko, że mamy tu tak mało miejsca. Inaczej mogłabym ci... Zawiążesz mi kokardę – wtrąca Tola. Zasmucona, jak każdej soboty, gdy innych odwiedza rodzina [...]. Spójrz, Tolu. Mnie nikt nie odwiedza – odpowiadam i wkładam ich z powrotem do pudełka: mamę i tatę, Arona... Moją papierową rodzinę (s. 50).

Konkluzja

W niniejszym tekście wykazano, że przełamywanie granic książki przeznaczonej dla dziecięcego odbiorcy w opowieści Jaromira odbywa się zarówno

¹⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa 1995, s. 405. Za żartobliwą trawestację tego ujęcia można uważać cykl opowiadań radzieckiego pisarza A. Ruskina *Kiedy tata był mały* (przekład pol. 1964). Informacje podają za R. Waksmund, dz. cyt., s. 142.

¹⁷ Cyt. za: A. Sobolewska, *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, Warszawa 1997, s. 111.

¹⁸ M. Baranowska, *Utopia fantastyczna Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*, red. H. Kirchner [i in.], Warszawa 1982, s. 35.

¹⁹ R. Waksmund, dz. cyt., s. 239.

na poziomie narracji, jak i poprzez odwołania do kontekstów filozoficzno-egzystencjalnych wbudowanych w literacki świat przedstawiony, także – dzięki wyeksponowaniu roli rzeczowych i literackich autorytetów (np. Korczaka, Winogronówny, Tagorego).

Wydaje się jednak, że swoistą dominantą artystyczną i konstrukcyjną nadbudową scalającą powyższe strategie kreacji artystycznej staje się dyskurs o przeszłości – głównie pamięć i niezwykle jej „połączenia”. Mamy bowiem w opowieści do czynienia z pamięcią zarówno zbiorową, jak i prywatną, społeczną i kulturową:

Kultura pamięci – przypomnijmy – silniej akcentuje [...] wykorzystywanie przeszłości w teraźniejszości, np. do wspierania określonych tożsamości, jak również podkreśla kwestie związane z dyskursywnymi i artystycznymi przedstawieniami historii²⁰.

Tekst odwołuje się nie tylko do źródeł uznanych za wiarygodne (np. dokumentów archiwalnych), wypowiedzi literackich przywołujących indywidualne i jednostkowe przeżycia (pamiętników, dzienników) oraz fragmentarycznych wspomnień z przeszłości, które pozwalają na użycie pojęcia „pamięć drugiego pokolenia” („postpamięć”, „pamięć dziurawa”, niedoskonała) – umożliwia także powtórna lekturę przeszłości przefiltrowaną przez współczesność.

„Konkretne ślady przeszłości” pozwalające na powtórne „czytanie pamięci” pojawiają się też na ilustracjach Gabrieli Cichowskiej. Są to:

obrazy w kolorze sepii, naszkicowane ołówkiem postacie, utworzone ze starych pożółkłych gazet motywy, „wywołane z przeszłości” pozostają także pamiątki po Korczaku – stare kartki z kalendarza roku 1942, recepta na nazwisko doktora Goldszmita, zaproszenia na przedstawienie, urywki kartek z zapiskami doktora i inne. Właśnie one wnoszą do tej książki refleksyjność, zadumę, ale i uczucie straty, które zaczyna towarzyszyć czytelnikowi w trakcie lektury²¹.

Dzięki wyrazistym obrazom przestrzeni codzienności (heterotopii), w której musi się odnaleźć zagubione „w wojnie” dziecko, i dzięki swoistej strategii pisarskiej, która polega tu na pozornie beznamiennej informacyjności, dokumentacyjności i sprawozdawczości przekazu – Jaromir nawiązuje szczególną więź z czytelnikiem. Tę pamięć o przeszłości i bogactwo społeczno-kulturowych „znaków” czasów wojny wywołuje autor poprzez wyjątkową autentyczność przekazu: „teksty z przeszłości z tekstem odautorskim splecione są ze sobą tak mocno, że nie jesteśmy pewni, gdzie mają swoje początki i końce, gdzie mówi autor, a gdzie dzienniki. Dzięki temu zabiegowi – autor współczesny pozostaje doskonale przezroczysty”²², a *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* staje się prawdziwym świadectwem czasów wojny.

²⁰ Zob. A. Aleida, *Między pamięcią a historią. Antologia*, red. M. Saryusz-Wolska, Warszawa 2013; *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, współpraca J. Kalicka, Warszawa 2014, s. 125.

²¹ Zob. <http://czytanka-przytulanka.blogspot.com/2015/03/adam-jaromir-gabriela-cichowska.html> [20.02.2016].

²² Tamże.

**Breaking boundaries of the books for the child.
Adam Jaromir's *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*
[*The Last Play by Miss Esterka*] as a text on reading memory**

Abstract

The Last Play by Miss Esterka (2014) belongs to the growing circle of literary texts for children about the Holocaust and the phenomenon of „post-memory” (including such texts as *Pamiętnik Blumki* by Iwona Chmielewska, 2014; *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* by Marcin Szczygielski, 2013; *Dym* by Antón Fortes and Joanna Concejo, 2011). In this case, going beyond the boundaries of a children’s book is achieved through the merge of aesthetic education (including art, literature, and theatre) and the formal interweavement of source texts from the past (letters, journals, calendar sheets, bills from everyday economy) with the author’s own commentary and the book’s rich visual aspect – its illustrations, which resemble photographs and collages, authenticate the text. This effect is reinforced with the book’s mature historical and philosophical context as well as references to three real-life role authorities: Janusz Korczak, Rabindranath Tagore, and Estera Winogron – Estera helps children from an orphanage organize a play based on Tagore’s *The Post Office* about a dying boy. Tagore was an Indian poet, mystic, prose writer, Nobel prize laureate, philosopher, composer, painter, teacher and educationalist – his theories and practices of „interdisciplinary education” were an inspiration to Janusz Korczak. In the creation of his „educational ideal”, Tagore emphasized the importance of art. He also believed that formation of the child should be based on respect for their individuality and spirituality, and should facilitate child’s self-improvement and self-discovery – which is consistent with Korczak’s position and manifests itself in Jaromir’s story.