Szkoła totalna i karnawał żakowski. O *Syzyfowych pracach* jeszcze inaczej

Karolina Chyła
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-1053-1433

Abstract

Monstrous Deed? Crime in Dygasiński's Rural Short Stories

This paper is an attempt at an untraditional reading of one of Stefan Żeromski's widely known novels, Syzyfowe prace. In most cases this work is interpreted as a representation of cruel trials which boys and young men in 19th century Poland had to experience inside a tsarist highschool, where they were not permitted to use their mother tongue and fell prey to severe persecution due to their nationality. However, in this article a Russian highschool in a provincial Polish town, so eloquently and vividly portrayed by Żeromski, is recognized as a form of a total institution, one of those described by Erving Goffman. Permanent supervision and systemic violence is simply inherent to that place, any national issues notwithstanding.

Despite being so objectified and oppressed, students find some strategies of rebellion that enables them to live through this degrading experience. To analyze these forms of subversive protest, I use Mikhail Bakhtin's concept of carnival and the culture of laughter.

Karolina Chyła, mgr; ukończyła studia polonistyczne (specjalność Retoryka stosowana) na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego; w ramach pracy doktorskiej pisze rozprawę o Stefanie Żeromskim jako mitografie nowoczesności; interesują ją literatura i kultura drugiej połowy wieku XIX, w wersjach wysokiej, ludowej i popularnej, kulturowe reprezentacje kobiet, literatura dokumentu osobistego, folklor, zwłaszcza pieśniowy oraz bajkowy; w swoich pracach sięga między innymi po ustalenia z kręgu antropologii literatury, różnych szkół psychoanalizy, badań kulturowych i feminizmu.

karolina.chyla2@uwr.edu.pl

Facta Ficta.
Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN ACCESS

Keywords: Stefan Żeromski, Syzyfowe prace, school, carnival, total institution

Published by Facta Ficta Research Centre in Wrocław under the licence Creative Commons 4.0: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). To view the Journal's policy and contact the editors, please go to factafictajournal.com

DOI: 10.5281/zenodo.5795670

W trybach szkolności

„Jeżeliby przyrównać system szkoły rosyjskiej w Klerykowie do maszyny, to profesora Nogackiego trzeba by nazwać jednym z najgłówniejszych jej kół zębatych" (Żeromski 1990: 109) – tak narrator *Syzyfowych prac* widzi i opisuje reprezentanta nader nielicznej grupy, jaką są w powieści tak zwani dobrzy, czyli po prostu sprawni, nauczyciele. Szkoła-maszyna działa ciężko, ze zgrzytem, a równocześnie trudno nad tym obrazem przejść do porządku. Co to właściwie znaczy: szkoła-maszyna i w którą stronę odsyła ta metafora? Szukając odpowiedzi na to pytanie, warto być może sięgnąć po jedno z pojęć proponowanych przez Ervinga Goffmana. Zanim jednakże przyjdzie z niego skorzystać, trzeba rozstrzygnąć ważną wątpliwość: czy rzeczywiście klerykowskie gimnazjum można by nazwać instytucją totalną, bo naturalnie o ten termin tu idzie (Goffman 2011). Z pozoru nie: uczniowie nie mieszkają wszak w internacie, styczność z zewnętrznym światem jest nieprzerwana, co nie pozwala bez zastrzeżeń umieścić szkolnego gmachu w jednym szeregu z zakonem klauzurowym, pokładem statku, szpitalem psychiatrycznym ani więzieniem. Niemniej jednak daje się zauważyć, że w miarę posuwania się toku akcji szkoła „totalnieje" coraz to bardziej, a punktem dojścia będzie gorzka zapowiedź, co prawda w samym tekście już niespełniona, że powstaną „jakieś tam internaty" (Żeromski 1990: 234), jak powiada stara Przepiórzyca, której jedyne źródło skromnych dochodów stanowiła zamknięta już teraz stancja. Począwszy od rozdziału jedenastego, nacisk nie tylko rośnie, lecz i dojrzewa, a aparat przymusu się doskonali, staje się efektywny, jak nigdy dotąd. Dla Borowicza cezurą jest klasa piąta; właśnie będąc jej uczniem Marcin dostrzega, że w gimnazjum zaszły „duże zmiany" (Żeromski 1990: 135). Wytłumaczenie tego faktu jest proste: zmienił się zarząd. W zręcznych rękach Kriestoobradnikowa (dyrektora gimnazjum) i Zabielskiego, który pełni funkcję inspektora, dawny system represji „bałaganiarskiej", pełnej luk

i omyłek, znika bez reszty, toteż „Uczniowie starsi poczuli od razu, że teraz dopiero ujęto ich pod żeberka" (Żeromski 1990: 135).

Reżim zaprowadzony przez nową władzę rozpoznają uczniowie jako więzienny, nie jest to jednak znany reżim spojrzenia, ten realizowany przez panoptykon powiązany ze szklaną przezroczystością, ze wzrokiem wszechobecnym i bezcielesnym, zawieszonym w górze i sondującym nieruchome obiekty (Foucault 1998). Istnieje tutaj inny rodzaj kontroli, opartej wręcz przeciwnie – właśnie na ruchu. Nadzorca bowiem, nie tyle wszechobecny, ile wszędobylski, ma oczywiście być świadomy wszystkiego, co dotyczy objętych strażą podmiotów, lecz nie za sprawą boskiej nieinterwencji i skupionego, odgórnego spojrzenia. Odwrotnie: wiedza musi zostać zdobyta niejako chyłkiem, w rozproszeniu, w wędrówce, a jeszcze ściślej – w drodze penetracji wielozmysłowej, oderwanej od prymatu wzroku; można ją zyskać tylko zręcznie szukając nowych strategii, czając się, tropiąc, rewidując i łapiąc. Niewątpliwie to właśnie wspomniany wyżej, przykry dla wychowawców brak internatu i związane z tym faktem istnienie stancji wytwarza ten specjalny rodzaj nadzoru, jakże dynamicznego i przemyślnego: „Inspektor i jego satelici chodzili po tych stancjach nieustannie, odbywali rewizje, zaglądali nie tylko do kuferków, ale nawet własnymi rękoma grzebali w siennikach, słuchali pod oknami, czaili się u drzwi, wbiegali do mieszkań uczniowskich z rana – itd." (Żeromski 1990: 135). Gimnazjaliści, a raczej gimnaziści, bo właśnie tak się o nich wówczas mówiło, są też zmuszeni jakoś godzić się z faktem, że wszystkie ważne aspekty ich egzystencji – a aspektów nieważnych właściwie nie ma, bo nigdy nie wiadomo, skąd może przybyć i jaką drogą ruszyć impuls zepsucia – pozostawia po sobie pisemny ślad, gdyż wprowadzono „książki wydaleń się z mieszkania, gdzie należało wpisywać każdy krok, każdą chwilę nieobecności oraz skargi na złe sprawowanie się współlokatorów" (Żeromski 1990: 134).

Warto podkreślić, że wbrew utartym sądom, Mieszoczkinowie, Zabielscy czy Majewscy nie podejmują tych akcji jedynie po to, żeby zdusić w zarodku ewentualne kiełkujące pierwiosnki buntu Polaków, wyłowić wszystkie tułające się jeszcze gdzieniegdzie książki napisane w mowie nadwiślańskiej itp. Sprawą równie istotną jest dla nich troska o uczniowską moralność, czyli po prostu rozciągnięcie kontroli nad całokształtem życia nie tylko chłopców, ale i młodych mężczyzn, którzy wobec tych praktyk szybko znajdują niezawodne sposoby, by „starym obyczajem wymykać się o północy na miasto w celach im wiadomych" (Żeromski 1990: 136). Jest bowiem tak, jak z wielką przenikliwością piszą Kwiryna Handke i Ryszard Handke, którzy całe *Syzyfowe prace* czytają z myślą o bezwzględnym rygorze, którym dorośli, obcy, wrodzy mężczyźni miażdżą ciała chłopców i młodzieńców, kruche, pomimo całej swej witalności, w kołach

zębatych maszynerii totalnej (Handke, Handke 2007: 23-24). Trudno się zresztą dziwić, że o tych sprawach, niejako w pierwszym rzędzie przynależących do porządku szkolnego i, by tak rzec, biologii gimnazjalności, a rosyjskiego, carskiego dopiero w dalszym, nie wspomina się często w kontekście dzieła, nad którym ciąży właśnie szablon odczytań z kręgu antyrosyjskiej martyrologii. Jak pisze Jan Tomkowski: „Czytelnik »dowiaduje się« już w dzieciństwie, że *Syzyfowe prace* to wyłącznie powieść o rusyfikacji, a zagadnienia takie jak edukacja intelektualna, dojrzewanie, młodzieńczy kryzys religijny, pierwsza przyjaźń, pierwsza miłość, funkcjonowanie społeczności szkolnej, przebudzenie erotyzmu czy rozdźwięk między kulturą a naturą znalazły się w utworze niemal przypadkowo" (Tomkowski 2013: 396). Sformułowawszy takie uogólnienie, autor *Mojego pozytywizmu* stwierdza, że świadomie dokonał wyjaskrawienia. Tymczasem pogląd bardzo bliski owemu „wyjaskrawieniu" wprost wypowiada choćby Anna Gomóła, czytająca *Syzyfowe prace* w kontekście pism, które kwestii wynaradawiania w carskich gimnazjach poświęcił z jednej strony Jan Michał Witort, jako twórca krótkiej autobiografii, z drugiej zaś Roman Dmowski, jako autor broszur publicystycznych. Ta strategia lektury sprzyja zapoznawaniu innych wymiarów tekstu powieściowego i owocuje wreszcie wypowiedzeniem arbitralnej opinii: „W pracach Dmowskiego i Żeromskiego najważniejszym problemem jest rusyfikacja" (Gomóła 2010: 279). Otóż tę kwestię można widzieć inaczej, jak już przed laty dowiódł Wacław Borowy (1964), a także sam Tomkowski w świetnym szkicu, w którym podkreśla wielkie znaczenie książki, a właściwie czytania, aktu lektury, niosącej z sobą wielość przeżyć i sensów w świecie powieści, gdzie tyle znakomitych scen obcowania czy to z drukiem, czy pismem. To nieodmiennie lektura pochłaniająca, rozpoznawana jako intymny kontakt czytającego/czytającej i tekstu[1]. Tekstem budzącym intensywne afekty jest także szkoła. Również narrator daje temu świadectwo. Sposób, w jaki nazywa środki opresji i metody uczenia, nie pozostawia wątpliwości w tym względzie. Oto płynie z powieści czytelny przekaz: nauka jest tu drogą do wyższych celów, czystym pretekstem, wybiegiem dającym asumpt do stosowania umiejętnej przemocy. Wiedza oferowana klerykowianom, w istocie rzeczy wąska i zasklepiona w oderwanych formułach, całkowicie odcięta od potrzeb uczniów i pozbawiona związków z nie szkolnym światem, jest w dodatku wpajana nieefektywnie, chciałoby się powiedzieć: niehigienicznie. W ujęciu Żeromskiego carskie szkolnictwo (całe, bo i gimnazjum, i wiejska szkółka) jawi się jako rodzaj przerażająco-groteskowej tuczarni, gdzie informacje – jałowe i niepożywne – wpycha się w gardło. Stałą ambicją jest „wbicie, wciesanie w ucho" (Żeromski 1990: 23), „wrażenie w pamięć ucznia" (Żeromski 1990: 24) treści programu, jakby

[1] Również tekst Żeromskiego w moim odczuciu takiej lektury pragnie, nakłania do niej.

w stałym poczuciu, że delikwent nie chce tej wiedzy posiąść i że należy mu ją narzucić gwałtem. Tu pojawia się moment, w którym wypada sięgnąć po inne teksty autora *Róży*, dzienniki i wspomnienia, a więc zapisy własnych szkolnych doświadczeń zakodowanych właśnie w obrazie gwałtu. Bywa on oczywiście nagą przemocą, brutalnym aktem fizycznego wtargnięcia w czyjąś intymność (w *Syzyfowych pracach* będzie to choćby scena z Figą Waleckim, który, wypowiedziawszy głośno swój sprzeciw w czasie lekcji historii, został „w drodze łaski" nie wypędzony, lecz skazany na chłostę, po czym, gdy go niesiono na miejsce kaźni, „rwał się i siepał w rękach jak lis złapany w żelaza"; Żeromski 1990: 199), bywa też jednak czymś okrutnie dyskretnym, wypranym z pasji, zimnym i aseptycznym. Tu (polski) uczeń staje się ofiarą eksperymentu, wbrew swojej woli poddawaną zabiegom sprawnych lekarzy. Niekiedy te dwa wzorce współwystępują; rysuje się to ostro w nieznanym dotąd, a teraz przywróconym w ramach wydania tekstów publicystycznych w *Pismach zebranych* przez Zdzisława Jerzego Adamczyka, artykule pisarza o Lwie Tołstoju:

> Powziąwszy znajomość języka za dni dzieciństwa i młodości w sposób przymusowy, jak gdyby przez zastrzykiwanie bolesne tego języka w krew, w mózg, w serce i nerwy, oplecione nim mając jak powrozem trudy swe, prace, zamiary i marzenia, zakute w ten język jak w kajdany przez całe życie – zgłębiło to pokolenie piszących twórczość rosyjską do rdzenia, ma możność spoglądać na nią z góry i z dołu, twarzą w twarz i z ukosa – słowem zgoła krytycznie (Żeromski 2016: 140).

Powróz, kajdany – instrumenty władzy przednowoczesnej, która poddane sobie ciało poskramia, więzi, pozostawiając na nim znaki przemocy, sąsiadują z innym rekwizytem – kruchą strzykawką, za której sprawą niewidzialna substancja wsącza się w krew; zamiast usidlać – zasiedla ciało od środka, aby je posiąść. Nic też dziwnego, że w *Dzienników tomie odnalezionym* można przeczytać: „Gimnazjum w K[ielcach – K.C.] robi na mnie, ilekroć obok niego przechodzę, wrażenie szpitala, w którym robiono mi operacją" (Żeromski 1973: 201). Ów szpital jednak nie ma zwalczać choroby, tylko w sekretny sposób nią infekować, a metafora taka ściśle przystaje również do obrazu powieściowego.

Wśród właściwości instytucji totalnej można między innymi wskazać i tę, że nawet to, co z pozoru niewinne, chciałoby się powiedzieć – apolityczne, znakomicie w niej służy celom przemocy. W klerykowskim gimnazjum filologicznym do podstawowych instrumentów represji, jak ciągły nadzór, groźba hańbiącej chłosty czy wypędzenia, dołączają… greka i łacina. Przede wszystkim po prostu jest ich za dużo, wszak reforma szkolnictwa, która Królestwo Polskie objęła w roku 1872, na języki klasyczne przeznaczała „85 godzin

tygodniowo, a na przedmioty matematyczno-przyrodnicze zaledwie 37" (Gomóła 2010: 292). Decyzja ta budziła żarliwy sprzeciw, dyskutowano o niej na łamach gazet, znamienne stanowisko zajął w tej kwestii choćby Bolesław Prus, zaznaczając, że w szkołach Niemiec czy Anglii dziś „nie tyle troszczą się o język, w którym Arystoteles badał naturę albo Archimedes robił wynalazki, ile o samą naturę i wynalazki" (Prus 1957: 360).

W powieściowym gimnazjum, ma się rozumieć, rzecz przedstawia się całkowicie na opak. Przymus i nacisk przemawiają nie tylko w mowie rosyjskiej, ale i językami starożytnymi. Klerykowianie uginają się cali pod ich ciężarem, wręcz nie znajdując czasu na nic innego i, co ważniejsze, nie dostrzegając też sensu w takiej nauce. Ów nakaz życia w kręgu języków martwych (uczniowie, nie wszyscy przecież pełni z natury pasji filologicznych, muszą tutaj nie tylko swobodnie czytać po łacinie i grecku, nie tylko są ćwiczeni w sztuce przekładu, na rosyjski rzecz jasna, ale ponadto mają oba języki znać tak gruntownie, by byli w stanie „wyrażać w nich swe myśli"; Żeromski 1990: 185) releguje za obręb szkolnego życia wszelką zwyczajność i codzienność doświadczeń, o których nie można przecież sensownie mówić językami Homera i Cycerona. Zwłaszcza że idzie tutaj o uczniów takich, którym już raz zabrano matczyny język, bliski wszystkiemu, co intymne, cielesne, co nieświadome, by narzucić konieczność mówienia w innym. Języki starożytne to zatem nowa, druga z kolei warstwa w tym palimpseście, nadpisanym nad językiem polskim. „Łacina [i greka – K.C.] wyuczona – pozbawiona gaworzenia maleńkich dzieci, odizolowana od okresu wczesnego dzieciństwa, gdzie język posiada najgłębsze korzenie psychiczne, nie będąca pierwszym językiem żadnego z użytkowników» (Ong 1992: 156) to następna zapora i nowy mur dzielący polskich uczniów od prywatności, od języka własnego i domowego.

Tym, co rządowe gimnazjum stara się zabić, co jego nauczyciele egzorcyzmują, potępiają i niszczą, jest przede wszystkim widmo interpretacji, bezpośredniego i twórczego kontaktu z literą, słowem czy życiowym wypadkiem, szczególny rodzaj wytężonej uwagi skierowanej na barwność i wielokształtność sensotwórczej materii dokoła nas, słowem – wyjście z opłotków „na szczere pole samoistnych rozumowań" (Żeromski 1990: 187). To właśnie tego klerykowskie gimnazjum sobie nie życzy, wprost zaprzeczając możliwości istnienia takiej przewrotnej i bluźnierczej postawy. Wiadomo przecież, że historia jest jedna, ta mianowicie, którą streszcza podręcznik Iłowajskiego, a wszelkie wydarzenia i doświadczenia niewłączone w ów nurt albo nigdzie i nigdy nie miały miejsca, albo po prostu nie są warte języka, papieru, czasu. Jeśli chodzi o kontakt z literaturą, znowu najlepiej zilustruje tę sprawę *casus* Homera: „Czytanie *Iliady* w oryginale oznaczało na gruncie klerykowskim przyswojenie sobie wielkiego mnóstwa słów greckich i form gramatycznych,

a zarazem łupanie całych stronic na pamięć" (Żeromski 1990: 185). Cóż więc dziwić się, że w czasie tych „czynności filologicznych [...] cała klasa zanurzona była niby w dziwnym spaniu" (Żeromski 1990: 185). Ponieważ wszelka twórczość, wszelka w ogóle umysłowa aktywność zostaje tu z równana z anarchicznością i bezczelnym oporem wobec wszystkiego, co tworzy i umacnia prawo i ład, toteż zostaje wypędzona ze szkoły z„wilczym biletem", a kto się nią wyróżnia, daje dowody moralnego upadku. Jak przeżyć w takim miejscu? Jak się ratować?

Mały sabotaż

Choć w *Syzyfowych pracach* zwykło się widzieć (i to z uszczerbkiem dla ich innych walorów) powieść o szkole (na przykład Pigoń 1964; Słodkowski 1963), istnieje pewien nader istotny aspekt szkolnego życia, któremu dotąd nie oddano badawczej sprawiedliwości. Chodziło częste w tekście znaki i ślady – językowe przeważnie, ale niekiedy wywodzące się także z innych przestrzeni, ze sfery obyczaju czy rytuału – subkultury dziecięcej i młodzieżowej. Czy to będą słowa lub całe frazy, zaczerpnięte z ówczesnej gwary uczniowskiej, czy opisy odwiecznych praktyk ściągania, czy wybranych przykładów gier i rozrywek, wizja szkoły, która ich nie uwzględnia, okaże się jednostronna i nierealna. Za to w momencie, gdy badawcza uwaga skupi się na tych właśnie niszowych kwestiach, pełnym głosem przemówi kluczowy fakt. Można go tu przedstawić następująco: *Syzyfowe prace* to rzeczywiście wielka powieść o szkole, właśnie o szkole. Że jest to na dodatek szkoła zaborcza, z językiem wykładowym obcym dla uczniów i piętnująca ich umysły oraz ciała, przykrojoną dla potrzeb ideologii wersją historii, religii, literatury – to naturalnie sprawy niezwykle ważkie i dla wymowy dzieła, i dla rozwoju powieściowych wypadków. Nie one jednak decydują o wszystkim. Imperatywem, który prowadzi tutaj piszącą rękę, jest, jak się zdaje, wola przekazania, wypowiedzenia doświadczenia szkolnego, bycia tam, w środku, zaplątanym w sieć szkolnych znaczeń, przymusów, zakazów, działań, jawnych i potajemnych. Taką właśnie potrzebę zdradza już nawet sama budowa tekstu, najprostsza z możliwych, ściśle chronologiczna, odtwarzająca dynamikę przebiegów szkolnego trwania, wieloletniej wędrówki z klasy do klasy (nawiasem mówiąc, jasność i oczywistość tego schematu wyrobiła *Syzyfowym pracom* w gronie badaczy zżymających się często na mozaikowość czy dowolność konstrukcji dzieł Żeromskiego, markę najlepiej zbudowanej powieści tego pisarza; między innymi: Borowy 1964).

Żeby szkole się oprzeć, a w jakimś stopniu trzeba to przecież zrobić, by móc ją przeżyć, należy przede wszystkim jakoś się spotkać w tym pragnieniu oporu, stanąć na wspólnym gruncie, zewrzeć szeregi. Ów proces wytwarzania

solidarności przez podopiecznych instytucji totalnej Erving Goffman nazywa fraternizacją (Goffman 2011: 62). Ważny element tej strategii przetrwania stanowi budowanie wspólnoty śmiechu, wykpiwającej wszechobecny personel, którego rolą jest tu nie tylko nadzór, ale też całościowy i nieustanny udział w procesie przetwarzania człowieka w pensjonariusza, mieszkańca instytucji, obiekt jej praktyk, u Żeromskiego: urabianie człowieka na gimnazistę. Ów obiekt, przedmiot, tak jest kontrolowany i tak wyzuty z jakiejkolwiek sprawczości, tak niewiele ma środków przeciwdziałania systemowej opresji, że śmiech, komiczność zmieniają się w instrumenty na wagę złota przede wszystkim dlatego, że są społeczne, relacyjne, publiczne, tworzą więzi, splatają i łączą ludzi – ludzi, a nie obiekty ucisku z zewnątrz. I właśnie w szkole owo braterskie „razem", wsparte na śmiechu, trafia na grunt właściwy i bardzo żyzny. Świetnie to widać w perspektywie historii szkolnego życia z jego bogatą i złożoną tradycją: uczniak, żak, scholar to z natury swojej *homo ludens*, grawitujący w stronę kultury śmiechu, wręcz wcielający wrażliwość karnawałową. W klerykowskim gimnazjum tego rodzaju niepoważnych sposobów walki i buntu można znaleźć dużo i wielorakich. Pora zatem się przyjrzeć kilku wybranym.

Szkolna hieratyczność i hierarchiczność najgorsze cięgi otrzymują we wrześniu i październiku, to jest w trakcie bitew kasztanowych, staczanych chętnie na dziedzińcu gimnazjum w czasie trwania tak zwanej „dużej przemiany", jak z rosyjska nazywa się tutaj przerwę. Młodsi uczniowie wyruszają do walki, dzieląc się na obozy Greków i Persów. Podwórze szkoły staje się na ten moment fantastycznym placem karnawałowym, domeną śmiechu, krzyku, ciągłego ruchu i szalonej radości. Co więcej, plac w tych chwilach jest nietykalny i stopa pedagoga nie ma prawa bezkarnie na niego wkroczyć. Nauczyciele, do których w czasie bitwy mówi się per „ty" (nawet nie mówi, ale po prostu wrzeszczy na całe gardło, jawnie stosując „ściśle tajne" przezwiska), są do chwili nadejścia godziny lekcji zdegradowani, odarci z powagi, wyrugowani z nauczycielskości. Twarde kasztany świszczą im koło uszu, wycelowane nawet nie tyle w nich, ile raczej w insygnia ich szkolnej władzy i dorosłości, próbującej ujarzmić chłopięcy żywioł. Jedno i drugie ściśle się tutaj łączy, stąd też celem ataków bywa zarówno sztywny męski cylinder, tak odmienny od uczniowskich czapek, jak i napawający grozą notesik, rejestr przewinień popełnionych przez chłopców w murach gimnazjum. Jeden i drugi trzeba obśmiać, ostrzelać i opluć zakazanym polskim językiem, który tutaj ujawnia się jako mowa uciskanej szkolnej podkultury, małej, dziecięcej, subwersywnej rewolty:

> – „Grajcarek"! – wołano po polsku – celujemy w twój cylinder. Chodźże bliżej, kłapouchu…
>
> I rzeczywiście – cylinder powalony licznymi naraz ciosami spadał z głowy pana Gałuszewskiego.

> Jeżeli zjawiał się pan Sieczenskij, wzywano go, również po polsku:
>
> – Chodź, chodź, „Perispomenon", zbliż się, ananasie z pestką, wyjmij notesik i zapisuj!
>
> Panowie, celnie w notesik! (Żeromski 1990: 85).

Wykrzykiwane bez obawy przezwiska grają rzecz jasna rolę niezwykle ważną w żywiołowym akcie pokazywania (ukrytego) języka, w tym wypadku podwójnie niewłaściwego i podwójnie nieoficjalnego – jako zarazem i dziecięcy, i polski. W tyglu slangowej, rozwichrzonej polszczyzny z niepoważnym Grajcarkiem, a więc „grosikiem", zdrobniałym, choć mowa przecież o kimś dorosłym, sąsiaduje dostojny Perispomenon, zaczerpnięty z zasobu szkolnej greczyzny (jest to nazwa jednego z greckich akcentów; Żeromski 1987: 88) i wyzyskany niecnie dla ośmieszenia „pomocnika gospodarzy klas"; owi pomocnicy byli to zresztą, jak pisał Roman Dmowski w broszurze o gimnazjach rosyjskich, ludzie bez śladu pedagogicznego przygotowania, „półinteligenci i służalcy" (Pigoń 1964: 340). Można by wskazać jeszcze inne aspekty tej kapitalnej sceny szkolnego buntu, jak choćby fakt przechwycenia przez malców formy „panowie" z jednoczesnym odjęciem jej ludziom starszym czy ich bezczelna kpina, zawarta w tym, że sami nawołują nauczyciela do utrwalenia na piśmie śladów rebelii, wymierzonej (dosłownie) w niego samego. Jednak dzieje wojny kasztanowej to tylko jeden z epizodów kampanii godzącej w nudę, smutek i opresyjność szkolnego świata. Metody walki są liczne i zmiennokształtne, rosną przecież stopniowo razem z uczniami; zarazem jednak stale napływający kontyngens dzieci gwarantuje obecność tych form oporu, których najpełniejszym ucieleśnieniem będzie z pewnością właśnie bój kasztanowy.

Pora jednak wyjść z kręgu otwartej waśni obozu uczniowskiego z nauczycielskim, a przypatrzeć się temu, jak funkcjonuje społeczeństwo dziecięce. Drwiąco-zaczepny i błazeńsko-żakowski kod zachowania oraz model kontaktu staną się czymś, z czym Borowicz, kandydat do klasy wstępnej, zetknie się już pierwszego szkolnego dnia. Ów obcy język zrazu wprawia w konfuzję, a nawet przestrach, zanim stanie się także jego językiem, z którego Marcin będzie z zapałem czerpał w celu pacyfikacji szkolnej rutyny. Początki jednak nie są zachęcające:

> Marcinek oddalił się od matki i przypatrywał właśnie bójce dwu gimnazistów, gdy z podwórza nadbiegł trzeci w mundurze i niezwłocznie zaczepił małego Borowicza:
>
> – Te, ryfa! kto ci sprawił takie majtasy?
>
> – Mama… – szepnął Marcinek cofając się do muru.
>
> – Ma-ma? Nie pradziadek Pantaleon Zapinalski z Cielęcej Wólki?
>
> – Nie… ja nie mam pradziadka Zapinalskiego… – rzekł zdumiony Borowicz.
>
> – Nie masz? To gdzieś go podział? Gadaj! (Żeromski 1990: 47-48).

Tu głos zabiera pani Borowiczowa, „dotknięta trochę kpinami z jej syna" (Żeromski 1990: 48), a kpiarz, nie okazując bynajmniej skruchy, lecz chcąc uniknąć popadnięcia w opały, schodzi ze sceny i to w sposób dosyć widowiskowy: dosiadając po damsku poręczy schodów, by w mgnieniu oka zjechać i zniknąć z oczu w przepaścistej otchłani szkolnych suteren. Ten motyw naprowadza zresztą na trop dosłownego podziemia i „podkultury" istniejących w szkole klerykowskiej – niewykluczone, że to właśnie w piwnicach odbywają się jakieś tajne spotkania i bezkarnie działają uczniowskie skrytki, chociaż w powieści ich nam nie przedstawiono. Pokazano za to coś innego, mieszczącego się w strefie tych samych znaczeń. Marcinek przyjechał po to, by zdać egzamin (gdy spotyka go napaść starszego chłopca, nie zna nawet terminu „odpytywania", bo władze szkolne zwlekają z podaniem daty), jest więc pełen napięcia, determinacji, wątpi też w swoje siły i zasób wiedzy. Tymczasem swawolny uczniak (nieuniknione staje się skojarzenie z epizodyczną postacią z *Ludzi bezdomnych*, określaną tam jako „swawolny Dyzio") zakorzenia go znowu swym odezwaniem w potoczności i zwykłości życia, przyzywa „dół materialno-cielesny" (Bachtin 1975: *passim*), który zniknął z oczu Borowiczowi, pochłoniętemu skupianiem rozpierzchłej wiedzy na tematy konieczne przy egzaminie. Zamiast kontynuować próżny wysiłek przywołania w pamięci zasad rządzących syntaktycznym czy etymologicznym rozbiorem zdania, wstępniak *in spe* zostaje skonfrontowany z innym pytaniem, innym rejestrem mowy, niskim i drwiącym: „Te, ryfa! kto ci sprawił takie majtasy?" (Żeromski 1990: 47). Również pojawiające się zaraz potem personalia rzekomego przodka siłą rzeczy budzą w Marcinku pamięć o kompletności i pełni własnego ciała, o tym, że tworzy je nie tylko głowa pękająca od reguł ortograficznych, nie tylko serce bijące z przerażenia na myśl o chwili, gdy przyjdzie stanąć przed surowym obliczem nauczyciela, lecz także zadek obciągnięty owymi pantalonami, które czasem trzeba „pozapinać".

Pierwsze zwarcie z żakowskim *modus vivendi* uchodzi Borowiczowi niejako płazem. Wkrótce sprawa ukaże swoje pełniejsze i przykrzejsze oblicze, bo jako wstępniak, uczeń najmłodszej klasy, musi Marcinek zająć najniższy szczebel gimnazjalnej drabiny. Na stancji Przepiórzycy, gdzie będzie mieszkał, samozwańczą władzą i plagą słabszych są niejacy bracia Daleszowscy, którzy umiejętnie i z satysfakcją wykorzystują własne doświadczenie oraz fakt starszeństwa, nieznacznego właściwie, skoro obydwaj uczą się w klasie drugiej, ale w szkolnym świecie nader ważnego. Trzeci Daleszowski, czwartoklasista, żywi dla Borowicza taką pogardę, że nie dostrzega prawie jego istnienia, wobec czego zagrożeniem nie jest. Młodsi natomiast „Rozmawiali z nim wprawdzie, ale za to wydrwiwali go niemiłosiernie, »brali go na kawały«, wysyłali do apteki po Verstand, puszczali mu w nos »finfy«, gdy zasypiał itd." (Żeromski 1990: 81). Obok dowcipów, które wykorzystują

żywioł języka, a raczej pomieszania, splotu języków, jak ten z rozumem, po który nieszczęsny Marcin bywa ekspediowany do farmaceuty, nie brak tu zatem drobnych, lecz dolegliwych fizycznych zniewag, jak owe finfy, czyli dym z papierosa puszczany w twarz, poświadczające sprawczość i starszeństwo tamtych, a podległość Marcina, który je znosi. Wśród udręk zadawanych przez Daleszowskich, niebagatelną rolę ma też ich zwyczaj „naciągania frajera" (Żeromski 1990: 81) przy grze w obrazki, polegającej na tym, „że między karty książki wkładało się tu i ówdzie obrazek i podawało ją koledze do odnalezienia malowanek za pomocą wsuwania między kartki stalówki na chybił trafił. Jeżeli stalówka trafiała w miejsce puste – przechodziła w posiadanie proponującego grę, w razie przeciwnym obrazek stawał się własnością posiadacza piór» (Żeromski 1990: 81).

Za sprawą gry w obrazki można będzie ponownie objąć spojrzeniem barwny, rozległy obszar, o którym zresztą po trosze była już mowa odnośnie sceny bitwy na dziedzińcu. Czas jednak teraz wkroczyć na ten sam rewir od innej strony, to jest od strony zasad, wewnętrznych reguł porządkujących uniwersum uczniowskie, będące wszak nie tylko domeną buntu, ale także światem „wielkiej zabawy" (Cieślikowski 1967: *passim*). Ma się rozumieć, nie można wytyczyć dokładnych granic między wspomnianym wcześniej kompleksem wzorców zachowania, mówienia i bycia wewnątrz społeczności szkolarzy a światem gry, która jest tego bycia pełnym wyrazem, integrującym nadto szkolną wspólnotę. Można jednak zebrać w jednym miejscu powieściowe świadectwa zabaw i gier oraz innych rozrywek, jakie uprawia gimnazjalna społeczność. Uczniowie „bawią się w piłkę" (Żeromski 1990: 238) i „grają w ekstrę" (Żeromski 1990: 174), w klasie dają sobie niekiedy „sera" (Żeromski 1990: 17) lub „byka w ucho" (Żeromski 1990: 197). Jeśli więc chodzi o sposób przywoływania wybranych praktyk mieszczących się w przestrzeni gry czy zabawy, z całą mocą działa tu prawidłowość, jaką zaobserwował Grzegorz Leszczyński: jest nią „tendencja do wprowadzania gier na zasadzie sygnału związanego z nazwą – na jego podstawie hipotetyczny odbiorca przywołuje w pamięci zespół reguł. Jest to wyrazisty język porozumienia wewnątrzpokoleniowego, z perspektywy czasu – zupełnie niedostępny i niezrozumiały. Zabawa pojawia się jako znak rozpoznawczy, sygnał doskonale znanej rzeczywistości, jak język ezopowy, jak język aluzji" (Leszczyński 2006: 155). Powracając do listy szkolnych rozrywek, trzeba pamiętać, że sąsiadują z nimi te pozaszkolne, złączone z procederem wagarowania: klerykowianie, o ile uda im się szczęśliwie „bryknąć" (Żeromski 1990: 96) czy to z niechcianej lekcji, czy też z galówki, to znaczy nabożeństwa w święto państwowe, mogą pójść na ślizgawkę, pospacerować (nader chętnie wzdłuż plantu kolejowego – pociąg, rzecz jasna, przynosi obietnicę dalekich wypraw i nieznanych doświadczeń), a nawet zakosztować występnych uciech

powiązanych z dybaniem na cudzą własność (drugoroczny pierwszak Wilczkowicki nie waha się podkradać rzepy z ogrodów). Wymiar ludyczny, mimo że zaprawiony lekką goryczką, mają tu również platoniczne zaloty do pensjonarek: „Chodzę ci za kozą cztery miesiące, odprowadzam ci ją do samych drzwi tej ich pensji – żeby raz na mnie spojrzała!" (Żeromski 1990: 112), a już szczególnie uprzywilejowaną formą zabawy są różnego kalibru bitwy i bójki.

Warto przy tym podkreślić, że mają one zwolennika w osobie, po której można by się było spodziewać raczej absolutnej wrogości niż postawy cichego współuczestnictwa. Tym skrytym adherentem uczniowskiej sprawy jest tutaj pedel, a zatem woźny szkolny, stary pan Pazur. Kiedy równo z wybiciem dzwonka na przerwę uczniowie hurmem zalegają korytarz, tłocząc się, krzycząc i wzbijając pod sufit tumany kurzu, pedel nie może od nich oderwać wzroku: „Lubił ten widok, te walne facecje, których żadna mowa nie wyliczy i żadne pióro nie opisze, te szczytne dowcipy i błazeństwa pobudzające go nieraz do takiego śmiechu, że z miną urzędowo posępną i zagryzionymi wargami starowina trząsł się na swym stołku jak galareta z cielęcych nóżek" (Żeromski 1990: 84).

Pan Pazur to nie tylko koneser szaleństw wyprawianych przez uczniów i nie jedynie bierny ich obserwator. Z zamiłowaniem, chociaż w sposób swoisty, współtworzy on komiczny nurt szkolnych dziejów. Sam ma wymiar postaci karnawałowej – wysoki, chudy, pogrążony zazwyczaj w głębokiej drzemce, z której budzi się czasem wyłącznie po to, by śledzić niepoważne praktyki chłopców i reagować na nie w sposób dwojaki: gestami groźby, bynajmniej niebudzącej w uczniach respektu, oraz „urzędowymi" upomnieniami, których powagę niszczy skutecznie forma. Pan Pazur bowiem, chociaż spędził ćwierć wieku w rosyjskiej armii, służąc „na »Kapkazie« za Mikołaja, a drugie tyle siedział w instytucji z tak forsownym zamiłowaniem uprawiającej mowę rosyjską, nie nauczył się tego języka, zdążył jednak zamienić swój rodowity na gwarę niesłychaną, składającą się z wyrazów zupełnie nowych, których treść ani brzmienie nikomu na szerokim świecie, z wyjątkiem pana Pazura, znanymi nie były» (Żeromski 1990: 44). Dlatego pedel mówi na przykład tak: „Widzi pani, mnie nic nie izwiestno. Ale trzeba by tak zrobić: jak uczyteli wyjdą z kancelarii i pójdą na etaż, to można iść do sekretara. Jeśli kto wie, to on…" (Żeromski 1990: 49). A ponieważ w dodatku niektóre swoje „niesłychane" wyrazy zwykł zastępować „już to ruchami pięści, już tak zwanym »trąbieniem na nosie«, przymykaniem oczu, a nawet wywieszaniem języka" (Żeromski 1990: 44), nic więc dziwnego, że co młodsi pupile widzą w nim rodzaj „wesołego straszydła" (Bachtin 1975) i obsadzają w roli obiektu drwin: „Dwaj uczniowie, którzy przed chwilą wyrywali sobie garściami włosy, posłyszawszy admonicję pana Pazura, jak na komendę zgodnymi głosami zaintonowali pieśń: Pazur/Mazur/ Obżarł się grochu…" (Żeromski 1990: 48).

Straszydło jednak nie jest takie niewinne. Chociaż w zasadzie, ku szczeremu żalowi pana Pazura, kary cielesne w szkole są już przeszłością, to jednak gimnazjalni patriarchowie wciąż jeszcze mogą uczniom je ordynować, jeśli uznają, że tkwi w tym najpewniejszy środek poprawy. A że istotnie mają to przekonanie, zdarza się zatem, iż na scenę wychodzi inny pan Pazur, zmieniony, odmłodzony i pełen werwy, jakkolwiek co krnąbrniejsi wychowankowie, w przewidywaniu czekających ich cierpień zapowiadają, że będzie on miał z nimi ciężką przeprawę:

> – Ty, jak ci się zdaje, będą nas rznęli na gółkę, czy przez spodnie?
>
> – Daj mi święty pokój… – rzekł Borowicz.
>
> – No, jak ja strzelę w zęby Pazura, to jemu się zaraz odechce. Akurat mu się dam… Jeszcze czego… na gółkę… (Żeromski 1990: 112).

W sekretnej szkolnej mowie nie brak określeń poszczególnych rodzajów i technik bicia, należącego do kluczowych udręczeń wynikających z niedorosłej kondycji. Bicie mieści się w sferze doświadczeń zwykłych i już z góry wiadomych, budząc przy tym, rzecz jasna, głęboki sprzeciw, któremu poddawani tej operacji mogą dać wyraz, używając terminów degradujących, osłabiających ból i upokorzenie. Bicie biciu nierówne, zdają się mówić klerykowscy elewi, stąd też czym innym będzie praktykowane w szkole „rznięcie na gółkę" czy „rznięcie na pokładankę" (Żeromski 1990: 48), czym innym „wały" (Żeromski 1990: 86) odbierane po domach z ręki rodziców.

Nie ma dwóch zdań, że wszystko lub niemal wszystko, co na dziedzińcu, korytarzach gimnazjum i w jego klasach pokątnie i dyskretnie robią uczniowie, którym wciąż zagrażają „wały" lub „rznięcie", to mniej lub bardziej czyste i jednoznaczne, mniej lub bardziej świadome formy oporu. Oporu tyleż przeciw szkole zaborczej, co „szkole szkolnej", przeciw zasadzie i idei szkolności. Co zrozumiałe, w zabawowych, krzykliwych postaciach buntu, które za Bachtinem można określić postaciami karnawałowymi, wyżywają się zwłaszcza młodsi uczniowie. Odzwierciedla to układ szkolnej przestrzeni – klasy od wstępnej do czwartej są na parterze, pozostałe na piętrze, o czym narrator mówi następująco: „Rzecz prosta, że dół nieskończenie weselszy był od piętra. Całe to piętro mieszkańcy dołu mieli w głębokiej pogardzie, a przezywali je, nie wiedzieć dlaczego, »cukiernią«„ (Żeromski 1990: 83). Ci, którzy zamieszkują wesoły dół, a dla smutnego piętra znajdują piętno, zagadkowe przezwisko, to pełni głośnej, rozkiełznanej uciechy obywatele krainy karnawałowej. Trzeba jednak zaznaczyć, że choć z pewnością wśród mieszkańców „cukierni" cichnie ekspresja jednoznacznie komiczna, a u najstarszych, dziewiętnasto- i dwudziestolatków, bunt już definitywnie się ustatecznia, żywioł ludyczny nie zanika do reszty. Taki charakter będą miały na

przykład wędrujące po szkole w ustnym obiegu opowieści o tańcach, flirtach, karciarstwie i konnych eskapadach „wolnopróżniaków", to znaczy klerykowskiej złotej młodzieży.

Nasuwa się pytanie, czy jest cokolwiek, jakaś strefa lub nisza, czy to mentalna, czy fizycznie dostępna, która nie zbiorowości, ale jednostce da nadzieję ucieczki i ocalenia; co ma na swą obronę, czym dysponuje gimnazista konkretny i pojedynczy. Nieomal żaden nie został przedstawiony z tej perspektywy, choć tu i ówdzie mignie twarz czy nazwisko, w krótkim błysku uwagi wyosobnione z tłumu szkoły czy klasy. Nie wiadomo, jakimi sposobami i z jakim skutkiem próbowali się wymknąć szkole-maszynie cichy i nieporadny Romcio Gumowicz, Szlama Goldbaum, dzierżący miejsce prymusa (Żeromski 1990: 178), albo Rutecki, który jako jedyny poparł zwieńczony chłostą bunt Waleckiego. W całym tekście powieści tylko dwóch uczniów można zobaczyć od tej prywatnej strony, są to Marcin Borowicz i Andrzej Radek. Ale to już zupełnie inna historia.

Źródła cytowań

Bachtin, Michaił (1975), *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przekł. Anna i Andrzej Goreniowie, opracowanie, wstęp, komentarze i weryfikacja przekładu Stanisław Balbus, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Borowy, Wacław (1964), 'Powieść o dorastaniu (Żeromskiego *Syzyfowe prace*)', w: *O Żeromskim. Rozprawy i szkice*, Warszawa: PIW, ss. 154-168.

Cieślikowski, Jerzy (1967), *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Foucault, Michel (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. Tadeusz Komendant, Warszawa: Fundacja Aletheia.

Goffman, Erving (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. Olena Waśkiewicz, Jacek Łaszcz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Gomóła, Anna (2010), 'Dmowski – Żeromski – Witort, czyli dyskusja o rosyjskiej szkole', w: Jan Jakubczyk, Krystyna Kralkowska-Gątkowska, Magdalena Piekara (red.), *Alfabet Paszka. Berent, stylistyka (i okolice), Żeromski*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 272-300.

Handke, Kwiryna, Handke, Ryszard (2007), *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego. T. 13, Świat kobiet i świat mężczyzn*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas".

Leszczyński, Grzegorz (2006), *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w.*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Ong, Walter J. (1992), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przekł. i wstęp Józef Japola, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Pigoń, Stanisław (1964), 'U przyciesi *Syzyfowych prac*. Stefan Żeromski – Roman Dmowski', w: *Miłe życia drobiazgi. Pokłosie*, Warszawa: PIW, ss. 320-345.

Prus, Bolesław (1957), *Kroniki*, oprac. Zygmunt Szweykowski, t. 6, Warszawa: PIW.

Słodkowski, Władysław (1963), *„Syzyfowe prace" Stefana Żeromskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Tomkowski, Jan (2013), 'Wojna książek. Wokół *Syzyfowych prac*', w: Jarosław Ławski (idea i układ), Alina Kowalczykowa, Anna Janicka, Grzegorz Kowalski (red.), *Żeromski. Tradycja i eksperyment*, Białystok-Rapperswil: Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego – Muzeum Polskie w Rapperswilu, ss. 395-412.

Żeromski, Stefan (1973), *Dzienników tom odnaleziony*, z autografu do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył Jerzy Kądziela, Warszawa: Czytelnik.

Żeromski, Stefan (1987), *Syzyfowe prace*, posł. Jan Zygmunt Jakubowski, Warszawa: Czytelnik.

Żeromski, Stefan (1990), *Syzyfowe prace*, oprac. Władysława Wasilewska, w: Zbigniew Goliński, Zdzisław Jerzy Adamczyk (red.), *Pisma zebrane*, t. 6, Warszawa: Czytelnik.

Żeromski, Stefan (2016), 'Jubileusz Lwa Tołstoja', w: Zdzisław Jerzy Adamczyk (oprac.), *Publicystyka 1889-1919, Pisma zebrane…*, t. 25, Warszawa: IBL PAN – UJK, ss. 140-148.