

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Historicolitteraria XIV (2014)

**Marta Rusek**

Uniwersytet Jagielloński

## Przestrzeń dojrzewania w *Zmorach* Emila Zegadłowicza

*Zmory są zajęte przyśpieszonym zmorowaniem  
Między mgłą a niebem, między mgłą a wodą –*

B. Leśmian *Pan Błyszczyński*

„Każda opowieść jest opowieścią o podróży – praktyką przestrzeni” – pisał M. Cer-teau<sup>1</sup>. *Zmory* Emila Zegadłowicza można nazwać opowieścią o wędrówce z dzieciń-stwa w dojrzałość, w czasie której jest rozpoznawana i zarazem ustanawiania prze-strzeń indywidualnej egzystencji. Takie sugestie interpretacyjne płyną już z *Prologu*, jego pierwszy rozdział nosi tytuł *Topografia i wyjazd*, a otwierające go uwagi nar-ratora-kronikarza wprowadzają kosmiczną perspektywę, dotyczą wszechświata, galaktyk, Układu Słonecznego, Ziemi, Europy. Kolejne akapity przypominają inicjal-ne kadry filmu, które prowadzą od najszerzego, panoramicznego ujęcia aż do zbli-żenia na miejsce akcji. W *Zmorach* toczy się ona w małopolskim prowincjonalnym miasteczku o fikcyjnej nazwie Wołkowice. Dodajmy od razu, że historię o gimna-zjalnych latach Mikołaja Srebrempisanego kończy spektakularne wyjście bohatera z miasteczka i powrót do rodzinnego domu. Ostatni rozdział epilogu zamyka zdanie: „Ziemi i niebu – dzień dobry!”<sup>2</sup>.

Zastosowana przez Zegadłowicza swoista gra przestrzenia, która polega na operowaniu szerokimi i bliskimi planami, a także realnymi i fikcyjnymi nazwami miejscowości<sup>3</sup>, decydując o topografii powieściowego świata, sprawia, że geogra-ficzny konkret nabiera symbolicznych znaczeń. Co więcej, pisarz, wpisując opowieść w ramy wyjazdu głównego bohatera do szkoły i powrotu z niej po zakończeniu nauk, uaktywnił odniesienia do tych gatunków, w których topos edukacyjnej wędrówki wpływa zarówno na fabularną strukturę, jak i określa sensy naddane.

<sup>1</sup> M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008, s. 115.

<sup>2</sup> E. Zegadłowicz, *Zmory. Kronika z zamierzchłej przeszłości*, oprac. M. Wójcik, Wrocław 2006, s. 478. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania.

<sup>3</sup> Por. M. Wójcik, *Wstęp*, [w:] E. Zegadłowicz, dz. cyt., s. LXVI–LXVIII; K. Szymanowski, *Narcyz. Rzecz o Zegadłowiczu-powieściopisarzu*, Kraków 1986, s. 127–130.

W rozważaniach o *Zmorach* – co niejednokrotnie podkreślano<sup>4</sup> – nie można przemilczeć związków z tradycją powieści rozwojowych, zwłaszcza tych, w których wędrówka jest metaforą edukacyjnego procesu, a dorastanie/dojrzewanie opisywane jako proces umiejscawiania się w przestrzeni społecznej<sup>5</sup>. Historyczno-geograficzna konkretność świata przedstawionego przywodzi z kolei na myśl te powieści szkolne, zwłaszcza dziewiętnastowieczne, w których „oddanie do szkół” oznaczało opuszczenie przez dziecko krajobrazów dzieciństwa i przeniesienie go z przestrzeni wiejskiej w miejską, jak jest np. w *Szyfowych pracach* Żeromskiego. Wreszcie – co nie jest już tak oczywiste – można w *Zmorach* doszukiwać się echa tych struktur baśniowych, których inicjacyjne fabuły wiążą się z symboliką przestrzeni i mieszczą w sobie schemat wędrówki ku dojrzałości<sup>6</sup>, jej końcowym elementem jest powrót do domu, będący wynikiem re-integracji wszystkich wcześniejszych doświadczeń. W przypadku omawianego utworu droga ta wiedzie z ogrodu dzieciństwa przez podobną do koszar szkołę oraz przypominający więzienie dom dziadków. Baśniowy trop jest rozwijany także poprzez jednoznaczne – na ogół – wartościowanie osób czy miejsc i ich nacechowanie symboliczne. Jednak przede wszystkim sugeruje go sposób strukturyzowania powieściowego świata: Poręba Murowana i dom ojca przynależą do sfery absolutnego dobra, a Wołkowice do domeny zła. Baśniowość ujawnia się jeszcze wyraźniej, gdy umieścimy *Zmory* w kontekście wcześniejszych części *Żywota Mikołaja Srebrzypisanego*<sup>7</sup>.

Przypomnę, że wydane w 1935 roku *Zmory* były czwartą częścią cyklu powieści silnie naznaczonego autobiograficznym doświadczeniem pisarza. W latach 1927–1929 ukazały się: *Godzina przed jutrznią*, *Spod młyńskich kamieni*, *Cień nad falami*. Przygotowując je do drugiego wydania, już po ukazaniu się *Zmór*, Żegadłowicz dokonał wielu skrótów, usunął obszernie partie opisów, a przede wszystkim objął trzy pierwsze części wspólnym tytułem: *Uśmiech*. I chociaż niektóre z retuszy i przeróbek miały na celu częściowe osłabienie sielskości pierwszych części<sup>8</sup>, to fakt nadania nowej nazwy, niejako jej nadpisanie, okazał się istotnym gestem interpretacyjnym.

---

<sup>4</sup> Por. B. Hadaczek, *Polska powieść rozwojowa w dwudziestoleciu międzywojennym*, Szczecin 1985; K. Szymanowski, dz. cyt., s. 141–142; I. Furnal, *Spektakle pamięci. O polskiej prozie autobiograficznej pierwszej połowy XX wieku*, Kielce 2005.

<sup>5</sup> T. Sobieraj, *Fabuły i „światopogląd”*. *Studia z historii polskiej powieści XIX-wiecznej*, Poznań 2004.

<sup>6</sup> O strukturze baśniowej w powieści inicjacyjnej por. E. Flis, *Między ogrodem dzieciństwa a „wojenką daleką”*. O „Popiołach” Stefana Żeromskiego (*Inicjacja i historia*), [w:] *Z problemów prozy. Powieść inicjacyjna*, red. W. Gutowski, E. Owcarz, Toruń 2003, s. 211–224.

<sup>7</sup> K. Jakowska, *Pierwiastki baśniowe w międzywojennej powieści rodzinnej*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 1; s. 54. Jej ustalenia przypomina I. Furnal, dz. cyt., s. 188.

<sup>8</sup> Por. K. Szymanowski, dz. cyt., s. 36–37. Szymanowski pokazuje także tendencję do odreligijnienia utworu, przejawiającą się zarówno w opuszczeniu niektórych fragmentów, jak i metafor czy porównań opartych na motywach religijnych.

Tytuł wzmacnia zabieg mityzacji krainy lat dziecińczych<sup>9</sup>, podkreśla przeciwstawienie idylli dzieciństwa – koszmarowi adolescencji. W tym kontekście *Zmory* przynoszą doświadczenie utraty ogrodu dzieciństwa<sup>10</sup>, miejsca kosmicznego ładu. Jego znakiem widzianym z oddali staje się już tylko „modrzew rozchybotany jak sztandar zielony nad starym domostwem Srebrempisanych”<sup>11</sup>.

Zegadłowicz połączył w swej powieści różne wzorce literackie, przywołując tutaj owe genealogiczne koneksje i intertekstualne powiązania, bo pozwalają one zauważyć, że w werystycznych opisach czy topograficznych ustaleniach pisarz wykorzystywał lub przetwarzał przestrzenne toposy, schematy czy klisze, dzięki czemu realistyczny konkret podszty został metaforycznymi znaczeniami. Refleksja nad przestrzenią prowadzi do wniosku, że grająca autograficznymi i geograficznymi odniesieniami powieść ma cechy paraboli, której zasadniczym tematem jest „umiejscowienie dojrzewającej jednostki w świecie i we wszechświecie”, czyli odpowiedź na pytanie, jak młody człowiek postrzega siebie i swoją egzystencję, jak sytuuje się jako byt.

Historycznie i geograficzne uwarunkowania są w *Zmorach* eksponowane poprzez liczne informacje o autentycznych miejscach, ludziach, zjawiskach, wynikają z prowadzonej przez pisarza gry autobiograficznym konkretem<sup>12</sup>. Na te narracyjne wskazówki, pozwalające określić czas akcji na przełom XIX i XX wieku, nałożona zostaje sugestia lekturowa płynąca z podtytułu cyklu, który głosi, że jest to *Kronika z zamierzchłej przeszłości*. Zabieg ten wprowadza informację co do nadrzędnej konwencji gatunkowej, niesie także przesłankę, że opowiadane zdarzenia są znacznie oddalone w czasie, są więc niejako *post factum* archiwizowane. Podtytuł komplikuje również stosunki czasowe między narracją a fabułą, określając jednocześnie rolę narratora jako kronikarza, który opisuje i komentuje – jak się okazuje w trakcie lektury ironicznie i z sarkazmem – środowiska, ludzi, zdarzenia. Dla prowadzonej tutaj refleksji nad przestrzenią istotny jest fakt, że w domenie kronikarskich działań zawiera się pokazywanie *theatrum* zdarzeń – ich przestrzenne usytuowanie.

W przywołanej przeze mnie na samym początku książce *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, de Certeau wyróżnił dwie praktyki opisywania przestrzeni – mapę i trasę. Pierwsza z nich daje wiedzę o porządku miejsc, ich wzajemnych relacjach, oraz niesie poznawczą dyspozycję, którą można opisać czasownikiem – widzieć. Druga skupia się na istnieniu człowieka w przestrzeni, poznawaniu jej dzięki przemieszczaniu się, tę epistemologiczną praktykę określać można z kolei czasownikiem iść. Innymi słowy, trasa odnosi się do linearnego ciągu zdarzeń, a mapa zbiera i scala

<sup>9</sup> Arkadyjski topos dzieciństwa znany pojawiał się w okresie dwudziestolecia międzywojennego w wielu tekstach o charakterze biograficznym, np. w *Uśmiechu dzieciństwa* Marii Dąbrowskiej, *Domu nad łąkami* Zofii Nałkowskiej, *Bezgrzesznych latach* Kornela Makuszyńskiego.

<sup>10</sup> I. Furnal, dz. cyt., s. 176.

<sup>11</sup> E. Zegadłowicz, *Zmory*, s. 10–11.

<sup>12</sup> Por. M. Wójcik, *Pan na Gorzeniu. Życie i twórczość Emila Zegadłowicza*, Kielce 2005.

różne spostrzeżenia oraz doświadczenia, uogólniając jednocześnie ich jednostkowy charakter. Certeau zauważa, że w ten sposób współlistnieją dwa języki przestrzeni: antropologiczny i symboliczny<sup>13</sup>. Przypominam ustalenia francuskiego historyka i antropologa, ponieważ dobrze charakteryzują dwa sposoby „ujawniania” się przestrzeni w narracji prowadzonej w *Zmorach*. Połączenie kroniki z powieścią rozwojową, powieścią o dojrzewaniu, sprawia, że Zegadłowicz zespala (inna sprawa czy udanie) owe dwa „języki przestrzeni”. Tam, gdzie dominuje perspektywa kronikarza, mamy do czynienia z mapą, z uogólnieniem, uzyskanym dzięki dystansowi czasowemu, czyli z topograficznym opisem miejsc, często niosącym ich jednoznacznie negatywną ocenę. Z kolei tam, gdzie narrator przyjmuje punkt widzenia Mikołaja, pojawia się trasa, bohater w codziennych wędrówkach przekształca miejsca w przestrzeń swojej egzystencji.

Spójrzmy na mapę. Obszerne fragmenty powieści, dotyczące topografii miasteczka i jego okolic, przynoszą wiedzę o świecie znaczeń ustalonych, zaklętych w nazwach, przestrzennych relacjach czy charakterystycznych szczegółach, jak np. kształt wieży kościelnej czy wygląd bramy w gimnazjalnym gmachu:

W tej to Galicji, w jej zachodniej połaci między ziemię krakowską i śląską, przysiadło w gnieździe śródgórskim Beskidu Małego *vel* Polskiego *vel* Kocierskiego miasteczko Wołkowice. Nie gorsze od innych miasteczek miało w centrum obszerne, od niechcienia brukowany majdan, zwany rynkiem, z dużą [...] studnią pod starymi, wspaniale rozrosłymi kasztanami, oraz dwie centralne budowle: kościół i koszary, także i gmach szkoły średniej w stylu koszarowym i sąd, i więzienie – poza tym propinację, trafikę z loterią i liryczny zamtuzik z zielonymi okiennicami i żółtymi roletami: maleńka petitowa iosziwarka zachodniogalicyska. Był i cmentarz – cywilny jeden, wojskowy drugi. Więc musiały też być szpitale; były. No i były też domy prywatne, parterowe, a nawet jednopiętrowe. [...] Wołkowice miały sporo ulic; niektóre były krótkie, inne długie; nazywały się różnie: była i Psia ulica i ulica Wiedeńska. [...] Jedna z ulic wypływająca z głównego traktatu, łączącego Lwów z Wiedniem, ku stronie południowej wiodła w kierunku Suchej, Makowa, Chabówki, Zakopanego, Tatr; zwała się podówczas Tatrzańska. Pomiędzy trzecim a czwartym kilometrem – od Wołkowic licząc – znajdowała się Poręba Murowana. (s. 10–11)

W uproszczeniu można powiedzieć, że przedstawiając okolicę i miasteczko narrator-kronikarz wpisał Mikołaja w przestrzeń geograficznie rozpoznaną, tj. ukształtowaną historycznie, kulturowo i obyczajowo. Jasno wyznaczone centrum i peryferie ujawniają zarówno strukturę społeczną, jak i prowincjonalny charakter miejscowości. Urbanistyczne procesy nie wyszły tutaj poza wyznaczenie rynku i ulic, toteż Wołkowice są równie mocno zanurzone w dziewiętnastym wieku, jak Capowice u Lama, Iksinów u Prusa czy Kleryków lub Obrzydłówek u Żeromskiego<sup>14</sup>.

Na powieściowej mapie zaznaczyć trzeba przede wszystkim miejsca ważne dla indywidualnej biografii bohatera: położony przy ulicy Tatrzańskiej dom dziadków

<sup>13</sup> M. de Certeau, *Opowieści przestrzenne*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 118–121.

<sup>14</sup> Por. K. Szymanowski, dz. cyt., s. 45.

i znajdującą się nieopodal rynku szkołę. Wydobywam je z przestrzeni świata przedstawionego również dlatego, że w krajobrazach dzieciństwa i wczesnej młodości znajdują się one na pierwszym planie. W nich rozpoczyna się proces poznawania siebie i innych, formowania tożsamości, inaczej mówiąc: są to miejsca antropologiczne, a te – jak zaznacza Marc Augé – dzięki znaczeniom w nie wpisanim, a jednocześnie przez nie symbolizowanym, tworzą tkanę społeczną i są zawsze historycznie nacechowane<sup>15</sup>. Zastosowany przez Zegadłowicza sposób narracji pozwala w przedstawianiu miejsc połączyć uogólnioną wiedzę, niesioną przez mapę, z wiedzą wynikającą z indywidualnego ich poznawania, bycia w nich. „Praktykowanie mapy” komplementarnie dopełnione zostaje dzięki „praktykowaniu trasy”, a wiedza o miejscu wyrasta ze sposobu doświadczania przestrzeni. Ma to szczególne znaczenie w opisie procesu dojrzewania, pozwala ujawnić przyczyny adaptacji i buntu, mechanizmy społecznego przystosowania, ale przede wszystkim pozwala określić jednostkę.

W codziennych wędrówkach między domem a szkołą, rynkiem a podmiejskimi ogrodami, między kościołem a stacjami kolegów, w końcu dzięki wyjazdom do Poręby na wakacje i powrotom z niej, Mikołaj doświadcza poczucia obcości, sprzeciwu, samotności, a tylko niekiedy akceptacji. Dojrzewanie, symbolizowane figurą wędrówki, w przypadku Mikołaja nie tyle polega na sytuowaniu siebie w świecie ustalonych znaczeń, czyli na rozpoznawaniu miejsc w ich społecznych funkcjach, ile na nadawaniu im indywidualnego charakteru, a przez to tworzenie własnej przestrzeni antropologicznej, ustanawianie siebie. Używając określenia „przestrzeń antropologiczna”, odwołuję się do ustaleń Maurice’a Merleau-Ponty’ego, który przeciwstawiał ją przestrzeni geometrycznej i zaznaczał, że tworzy ją zarówno wewnętrzna przestrzeń: sny, majaki, wyobrażenia, marzenia (do czego jeszcze powrócę), jak i przestrzeń zewnętrzna, przy tej ostatniej się teraz zatrzymam<sup>16</sup>.

Jak wyżej nadmieniałam, najważniejsze punkty tej przestrzeni dla bohatera w okresie szkolnym to dom dziadków i gimnazjum. Mikołaj, zamieszkawszy przy ulicy Tatrzańskiej, znalazł się w miejscu, które narrator-kronikarz opisuje jako paśaż, a jednocześnie zamknięty mikrokosmos:

Zamykał się on – i otwierał – zależy, z której strony nań spojrzymy – podówczas (- od owego czasu wiele się zmieniło – może nie tyle na jakość, ile na ilość -) zamykał się więc i otwierał ów świat ujściem ulicy Tatrzańskiej do ulicy Lwowskiej z jednej strony, a murem cmentarnym z drugiej. [...]

Ulica jako taka (*als ding selbst an sich*) wypowiada się dwoma zasadniczo elementami: błotem lub kurzem. (s. 118)

Usytuowanie ulicy między cmentarzem a szlakami wyprowadzającymi poza miasto sprawiało, że zadomowieniu tam towarzyszyło – paradoksalnie – poczucie

<sup>15</sup> M. Augé *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, przedm. W.J. Burszta, Warszawa 2010, rozdz. *Miejsce antropologiczne*, s. 27–49.

<sup>16</sup> M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalewska i J. Migasiński, posłowie J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 265–322.

przechodności. Natomiast podrzędność ulicy, ujawniająca się zarówno w stylu zabudowy, jak i wszechobecnym kurzu czy błocie, określała społeczną i ekonomiczną kondycję mieszkańców. Przywołana przez narratora Kantowska kategoria „rzeczy samej w sobie”, nie tylko odnosi się tu ironicznie do realiów ulicy, ewokując przy okazji wantitatywną refleksję, ale przede wszystkim wprowadza inny typ dyskursu, pośrednio uzasadniając powody wprowadzenia perspektywy bohatera. „Rzecz sama w sobie” jest niedostępna, jej poznawanie zawsze uwikłane jest w relację podmiotu do niej, rodzi się w tej relacji. Mikołaj buduje swoją wiedzę o otaczających go miejscach podczas codziennych wędrowek, gdy wielokrotnie przechodzi obok zakładu pogrzebowego, gdy przekracza bramę domu dziadków, który jest dla niego centralnym punktem na ulicy Tatrzańskiej.

W ramach conceptualizacji związanej z mapą – dom Komendów okazuje się bliźniaczo podobny do wielu budynków położonych na oddalonych nieco od rynku uliczkach małopolskich, prowincjonalnych miast. Zarówno powtarzalne elementy architektury (szeroka brama, sień przecinająca dom na przestrzał do maleńkiego ogródka), jak i lokalizacja są kulturowo i historycznie określone, niosą wiedzę o zamożności i społecznej pozycji jego mieszkańców, przypisując ich do warstwy drobnych rzemieślników. Dla Mikołaja to jedno z wielu domostw okazuje się przestrzenią naznaczoną traumą, antydomem. W historii dojrzewania bohatera trzeba je sytuować w opozycji do domu ojca. Najczęściej powtarzające się określenia: puste, zimne, ponure pokoje, ciemne pomieszczenia o wilgotnych ścianach, sprawiają, że realistyczny konkret obrasta symbolicznymi znaczeniami. Dom staje się miejscem wygnania, jego atmosfera przypomina atmosferę „nieprzewietrzanej poczekalni na zapadłej, odludnej stacji” (s. 107). Poczucie przypadkowości losu, uwięzienia w świecie wrogiej obcości określają egzystencjalne doświadczenie, zdobywane przez bohatera w domu naznaczonym piętnem zgonów dziadka, matki, wreszcie babki, zamieniających to miejsce w pustkowie, „na którym wyły wichry – spoza pni dalekiego lasu wyblyskiwały ślepie zielone – to była śmierć” (s. 148)

Pojawiająca się tutaj baśniowa, archetypiczna metaforyka pustkowie i lasu prowadzi do psychoanalitycznych odczytań, jednocześnie uzmysławia, że dom dziadków stał się dla Mikołaja egzystencjalną pułapką. Zakończenie procesu dorastania będzie wiązało się z opuszczeniem tej przestrzeni<sup>17</sup>, zresztą taki nakaz kieruje także do Mikołaja jego umierająca matka.

Zostawienie za sobą szkoły, a więc drugiego z antropologicznych miejsc<sup>18</sup>, które określają biografię bohatera, nie wynikało z jego wewnętrznej decyzji, lecz wiązało się z zakończeniem okresu zinstytucjonalizowanej edukacji. Lata nauki Mikołaja

---

<sup>17</sup> „A oto dom, w którym przeżył tyle lat – brama, w którą wchodził i wychodził – wynieśli nią dziadka i matkę, i babkę – – głucha, a okna ślepe – – idzie nagi naprzeciw górom szumiącym” (s. 477).

<sup>18</sup> Por. M. Rusek, *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.

Srebrmpisanego nie były – jak w klasycznej *Bildungsroman* Goethego o Wilhelmie Meistrze – latami wędrówki: *homo viator* z powieści edukacyjnej w powieści szkolnej zastąpiony został przez ucznia unieruchomionego w ławce. Zegadłowicz w *Zmorach* utożsamiał – podobnie jak dzieje się to w wielu różnorodnych utworach podejmujących tematykę szkolną: od *Nad poziomym* Sabowskiego po *Ferdydurke* Gombrowicza – przestrzeń edukacji<sup>19</sup> ze ściśle wyznaczonym *locus educandi*, czyli szkolnym gmachem, i powiązał z zachodzącymi tam procesami.

W opisie wołkowickiego gimnazjum narrator-kronikarz eksponuje zarówno topograficzny konkret (usytuowanie obok rynku), jak i realistyczny detal (brama wejściowa zwieńczona dwugłowym orłem). Zwraca uwagę na znane także z innych utworów o szkolnej tematyce takie cechy tego miejsca, jak wyraźne odgródenie od przestrzeni miejskiej (co łączy się z rytuałem otwierania i zamykania bramy, nad którym czuwa charakterystyczna postać woźnego), istnienie wydzielonego podwórka szkolnego oraz szkolnej sfery *sacrum*, czyli gabinetu dyrektora, a w przestrzeni klasy – nauczycielskiej katedry. Wszystkie one, oswojone i nieomal przeźroczone w praktyce codziennego dnia, określały społeczną, historycznie zmienną funkcję miejsca. Na przełomie XIX i XX wieku zadanie szkoły jako instytucji polegało nie tylko na kulturowym zakorzenieniu jednostki w tradycji, ale także na przystosowaniu jej do hierarchicznych układów społecznych. Wydzielenie miejsca edukacji umożliwiało izolowanie młodych w okresie adolescencji i poddanie ich uniformizującym działaniom wychowawczym. W tym sensie szkołę można określić jako „heterotopię kryzysu” – w takim ujęciu, jakie nadał temu terminowi Michael Foucault<sup>20</sup>.

Zegadłowicz – podobnie jak Korczak np. w *Spowiedzi motyla*, *Szkole życia* czy Zapolska w *Przedpieklu* – dokonuje ostrej krytyki szkolnej instytucji, narratorskie komentarze przynoszą jej jednoznacznie pejoratywną ocenę:

już przecież gmach c i k gimnazjum był odstrasający i odpychający; brudny, bury, odrapany blok; istna karsarnia! – Wewnątrz brud, śmieci, płwociny, kłęby kurzu i ów – jedyny dowód nie dającego się w przyrodzonych funkcjach powstrzymać zwycięskiego życia – zaduch kłoał i karbolu!

W korytarzu na parterze, naprzeciw bramy wchodowej, widniał ów sławny i niezmiernie stosowny napis:

*Casta placent superis – pura cum veste venite  
et manibus puris sumite fontis aquam...*

Istotnie! – *casta* – w tym zaduchu i brudzie! (s. 111)

Realistyczną płaszczyznę przenika symbolicznie nacechowane ujęcie. Satyryczny wydźwięk komentarza, rodzący się z zestawienia w opisie antyhygienicz-

<sup>19</sup> Por. *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, tu: M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, s. 21–37; A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, s. 38–51.

<sup>20</sup> M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 117–125.

nych warunków z umieszczonym na ścianach budynku cytatem z wiersza rzymskiego poety Tibullusa oraz płynącym stamtąd przesłaniem, otwiera przestrzeń kulturowych wzmówień i zafałszowań. Obecne w łacińskim cytacie poszukiwanie wody życia, czerpanie ze źródła wiedzy nie jest możliwe w świecie zbiorowego rygoru – nauka w neoklasycznym gimnazjum nie prowadzi do poznawania prawdy życia, nie wychowuje do człowieczeństwa, utrwała tylko mechanizmy habitusu, wzorów zachowań, myślenia czy gustu, przyczynia się do ich jednostkowego i grupowego zinternalizowania.

Mikołaj Srebrempisany, by kontynuować naukę, musi dopasować się do wyznaczonego mu miejsca, zarówno w przestrzeni klasy (pierwsze rzędy ławek), jak i przestrzeni społecznej (rola przypisana gimnazjaliście). Trasę jego wędrówki ku dojrzałości w szkolnych latach wyznaczają nakazy: musisz, powinieś. Ten dyrektywny sposób wychowania wzmacniany jest przez architekturę gmachu. Podobna do koszar szkoła narzuca i utrwała ściśle określone zachowania, bo układy przestrzenne wydobywają standardowe reakcje i postawy, wynikające z niezwerbalizowanych, ale jednorodnych i zniewalających jednostkę zasad – jak pisali w *Czwartym wymiarze architektury* M.R. Hall i E. Hall<sup>21</sup>. W tym sensie jakiś budynek może okazać się „maszyną do pracy”<sup>22</sup>, a szkoła – dodajmy – „maszyną” wdrażającą w społeczny i kulturowy porządek.

Zegadłowicz zarówno w bezpośrednich stwierdzeniach narratora, jak i metaforycznych opisach uczniowskich zachowań wielokrotnie ujawnia i wydobywa ów formotwórczy wpływ architektury:

Młodzież zapadła w klasy, jak kawki w las – raz po raz zrywały się rajwachy, hałasy i pokrzyki – łomoty w ściany, drzwi i okna – aż wreszcie ścisły i umilkły; rozpoczęły się lekcje. (s. 18)

Charakterystyczny orzeł nad bramą (*notabene* ten szczegół pojawia się w wielu utworach, np. u J. Wittlina w *Soli ziemi*, określając przynależność państwową), rytuał kłaniania się przed katedrą przy wychodzeniu z klasy, mundur – zewnętrzny atrybut ucznia i uniformizacji jednostki, i wiele innych szczegółów i obyczajów sprawiały, że szkolna instytucja wpisywała się w państwowy i monarchistyczny projekt, utrwalający stosunki polityczne, społeczne. Jak koszary – była jego gwarantem<sup>23</sup>. Co więcej, poprzez wspomniane elementy szkolnego rytuału ujawniał się ten model pedagogiki, który zakładał przedmiotowe traktowanie wychowanka<sup>24</sup>, o czym pośrednio poświadcza powszechnie wówczas używany zwrot: oddać dziecko do szkół.

---

<sup>21</sup> M.R. Hall, E.T. Hall, *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynków na zachowanie człowieka*, przeł. R. Nowakowski, Warszawa 2001, s. 13.

<sup>22</sup> Tamże, s. 9.

<sup>23</sup> J. Wittlin, *Sól ziemi*, Warszawa 1988, s. 7.

<sup>24</sup> Zob. T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 107–111.



Nieprzystosowanie Mikołaja oraz silne poczucie zniewolenia wynikały z faktu, że w tak zaprojektowanym systemie zbiorowej, zinstytucjonalizowanej edukacji nie było miejsca na działania podejmowane w trybie wolicjonalnym, wyznaczane przez pragnienia i chęci jednostki, zakładające jej własne poszukiwania, ale także przynajmniej jej prawo do błędzenia, popełniania błędów, innego myślenia i odczuwania. Właśnie odkrycie inności kieruje bohatera na drogę rozpoznawania wewnętrznej prawdy. Proces ten zaczyna się od poczucia poznawczego dysonansu, gdy Mikołaj dostrzega nieprzystawalność własnych przekonań i zasad wyniesionych z ojcowskiego domu do tego, czego oczekuje się od niego i od innych w szkole. Od tego momentu postrzega miasto, szkołę jako przestrzeń coraz bardziej wrogą:

Myśli przepłoszone zbiegły się w jeden pewnik: uciec, w jedną konieczność: **uciec, w jedną żądzę: uciec! – Gdziekolwiek; daleko;** jak najdalej; nawet nie do Poręby Murowanej. Rozżalone myśli przestąpiły nawet dobroć ojca; **po co oddał do miasta; po co do szkół oddawał –?– po co?** – mogli sobie razem mieszkać – jakże byłoby dobrze!!

A teraz musi **iść – sam – przez wielki las – przez ciemny las – nocą** – serce wali jak opętane – kiedy się ten las skończy–?– (s. 57)

Pojawiający się w różnych miejscach powieści baśniowy i symboliczny obraz wędrówki przez ciemny las prowadzi ku pojmowaniu okresu dojrzewania jako mrocznego okresu „przejścia”, podczas którego jest odkrywana i rozpoznawana – użyjmy Nietzscheańskiego określenia – „samość”<sup>25</sup>.

Przywołany powyżej fragment to jeden z wielu charakterystycznych dla powieści momentów przynoszących opisy przestrzeni wewnętrznej – świata myśli, odczuć, snów, majaków, wrażeń. W romantycznej, wywodzącej się z pism Rousseau koncepcji człowieka wewnętrznego takie doświadczenia były synonimem czystej egzystencji. Jej istotny składnik stanowiło – jak podkreślają badaczki problemu Maria Janion i Maria Żmigrodzka<sup>26</sup> – poczucie odrębności indywidualnego istnienia. Mikołaj uświadomił je sobie wówczas, gdy sytuował siebie wśród innych, gdy znalazł się w sytuacji społecznej:

Czynił to [rozpoznawanie kolegów, odrębnie, samotnie – M.R.] – niejako w sobie tylko.

W uzewnętrznieniu się jakimkolwiek (rozmowa z kolegami, odpowiadanie podczas lekcji) przeszkadzała mu nieprzewyciężona nieśmiałość i poczucie zupełnej obcości i odrębności. Był – tak to wyraźnie odczuwał – skądinąd, jakby zza drugiej strony wysokiego pasma gór, z obcego kraju; był „niepili”, jak mówiono w Beskidzie. (s. 67–68)

<sup>25</sup> F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, Poznań 2000, s. 28–29.

<sup>26</sup> M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyczne tematy egzystencji*, [w:] *Nasze potyczki o romantyzm*, red. D. Świcka, M. Bieńczyk, Warszawa 1995, s. 10.

W centrum jego wewnętrznego doświadczenia stało nieredukowalne, choć z czasem słabnące, poczucie obcości. Gwarowe określenie „niepili”, oznaczające cudzego, obcego<sup>27</sup>, ujawnia odmienność jego obyczajowego i kulturowego zakorzenienia, co powoduje wykluczenie z kolektywnej egzystencji<sup>28</sup>. Bohater w miejskich krajobrazach, w garnizonowym mieście, szkole przygotowującej do urzędniczych karier, w domu rządzonego przez despotycznego dziadka tęsknił za idyllicznie pamiętanym światem pasterzy i natury. Na te doświadczenia nałożyły się charakterystyczne dla wieku dojrzewania problemy z wiarą, własną cielesnością i seksualnością, opisane przez Zegadłowicza w sposób bardzo odważny i otwarty. Świat dla bohatera zaczął się dzielić na ten na zewnątrz: szkołę, dom, kościół, rodzinę, małomiasteczkową społeczność, które stanowiły czynniki opresji, i ten wewnętrzny, często także nieprzyjazny, dręczący, ale przynoszący momenty epifanii, poczucia jedności, odrębności jednostkowego bytu.

I jeszcze jeden niemożliwy do ominięcia trop. Dorastanie Mikołaja Srebrzempisanego to dojrzewanie poety<sup>29</sup>. Odrębność dziecka nie umyka uwadze nauczycieli: „To chłopiec może nawet dobry, ale ciągle zamyślony i co najgorsze – samodzielny. Słucha niejako do wewnątrz – a tu w szkole trzeba do zewnątrz” (s. 64) – opisuje ucznia dyrektor szkoły. „Słuchanie do wewnątrz”, zanurzenie w świecie przeżyć to – od *Godziny myśli* Słowackiego po znany Zegadłowiczowi *Portret artysty z czasów młodości* Joyce’a – charakterystyczne cechy dziecięcych bohaterów o artystycznych zdolnościach, one też powodują ich rozbrat ze światem, wzmagają samotność.

W procesie dojrzewania właśnie dopuszczenie do głosu człowieka wewnętrznego – wyrażające się zanegowaniem habitusu, czyli w tym wypadku odrzuceniem/przekreśleniem rysujących się po ukończeniu szkoły dróg kariery, wizji ustabilizowanego ładu świata – umożliwiło bohaterowi powieści Zegadłowicza re-integrację doświadczeń i powrót do domu. Ostatnim elementem wędrówki do dojrzałości była inicjacja erotyczna, dopiero po niej bohater mógł opuścić Wołkowice. Scena miłosnego spełnienia, która ma miejsce podczas pełni księżyca przy otoczonej drzewami studni – napisana, podobnie jak cała powieść, w konwencji realizmu symbolicznego

---

<sup>27</sup> Przypis redaktora, s. 68.

<sup>28</sup> Por. uwagi Waldenfeldsa o odrębności rodzajowej. B. Waldenfelds, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002, s. 16–18.

<sup>29</sup> Janusz Korczak w liście do Zegadłowicza pisał:

„Gdzie w szkole, w rwetesie przerwy szkolnej, w szeregu zbiórki, w jednej z ławek klasy i par zbiorowej wycieczki – gdzie miejsce dla Orców? – W powszechnym i przymusowym nauczaniu?

[...] Więcej poetów w życiu niż w książkach. – Brak odwagi, by wziąć za pióro. Ten i ów zbratał się z książką – czyta. – Modna w pedagogice teoria Adlera: poczucie niższości; wśród rówieśników „gapy”, „nieprzytomni”, „śpiące królowny” – Są szkoły dla wybitnie uzdolnionych, – gdzie miejsce dla tych, co górują uczuciem – wyobraźnią?

Na wsi ma ono motyla, brzozę, konika polnego – kamyk szosy zapyłony...

Obawiam się, że wyginą. A mroźny byłby świat bez Mikołajów Srebrzempisanych”.

(cyt. za: K. Szymanowski, dz. cyt., s. 99).

– dopełnia zatem przemiany. Studnia jest tutaj nie tylko centralnym punktem miasta, ale symbolizuje połączenie trzech porządków Wszechświata: Nieba, Ziemi i piekła, trzech pierwiastków: wody, ziemi i powietrza, a także symbolem poznania.

Dorastanie Mikołaja Srebrempisanego można inaczej nazwać „praktykowaniem przestrzeni”: poznawaniem mapy i wyznaczaniem swojej trasy, pokonywaniem przestrzennych ograniczeń – i to zarówno w sensie determinant środowiskowych (okropna ulica, szkoła-więzienie, prowincjonalne, pogrążone w stagnacji miasteczko), jak i egzystencjalnych (obcość świata, kosmiczna trwoga). Bohater nie umiejscawia się jednak w społecznym świecie, w „świecie mapy”, zrzuca mundur i sam wyznacza trasę własnej wędrówki. Czas inicjacji kulturowej, społecznej, erotycznej kończy się powrotem, który niesie ład i dojrzałość, zrozumienie własnego miejsca i poczucie witalności – o Nietzscheańskiej proweniencji.

Idzie – młode zwierzę z iskierką świadomości obejmującej drogę i pola i góry – niebo, gwiazdy i wszechświat – – jak ryba głębinowa rozświetla ciężki mrok tym iskrzącym światłem –

Kroczy powierzchnią planety pędzącej wraz ze słońcem w przestrzeń nieodgadłą, ku jakimś celom – –

Jest w tej chwili nagą myślą globu – takie małe nic – atom – więcej niż atom – i tyle tylko, że o tym właśnie wie – – lecz czy to ważne, czy to w ogóle cośkolwiek znaczy –?- Jest – to jest wszystko –: jest! – (s. 477)

Nagi, młody, mówi światu, Ziemi i Niebu: dzień dobry. Podróż do kresu szkolnego doświadczenia owocuje zakończeniem formacyjnego procesu, który odbywał się według społecznych oczekiwań, form, a zakończył wyzwoleniem z nich – zarówno w sensie planów życiowych, jak i poczucia indywidualnego sprawstwa, podmiotowego działania.

Wydaje się, że powieść Zegadłowicza to jeden z ostatnich obrazów dorastania przedstawionych w duchu tradycji powieści rozwojowej, połączonej z rozpoznawaniem przestrzeni i zakończonej samopoznaniem i wyzwoleniem jednostki. To przekształcona, ale wyrastająca wciąż z XIX-wiecznej formacji wizja edukacyjnej wędrówki. Jakże różna od tego, co przyniesie przestrzeń dorastania u Gombrowicza w *Ferdydurke* – lecz już temat na inny tekst.

## Bibliografia przedmiotowa

- Augé M., *Nie-miejsa. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, przedm. W.J. Burszta, Warszawa 2010.
- Buliński T., *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Certeau M. de, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008.
- Hadaczek B., *Polska powieść rozwojowa w dwudziestolecu międzywojennym*, Szczecin 1985.
- Hall M.R., Hall E.T., *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynków na zachowanie człowieka*, przeł. R. Nowakowski, Warszawa 2001.

- Flis E., *Między ogrodem dzieciństwa a „wojenką daleką”. O „Popiołach” Stefana Żeromskiego (Inicjacja i historia)*, [w:] *Z problemów prozy. Powieść inicjacyjna*, red. W. Gutowski, E. Owcarz, Toruń 2003.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Furnał I., *Spektakle pamięci. O polskiej prozie autobiograficznej pierwszej połowy XX wieku*, Kielce 2005.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyczne tematy egzystencji*, [w:] *Nasze potyczki o romantyzm*, red. D. Świcka, M. Bieńczyk, Warszawa 1995.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalewska i J. Migasiński, postłowie J. Migasiński, Warszawa 2001.
- Sobieraj T., *Fabuły i „światopogląd”*. *Studia z historii polskiej powieści XIX-wiecznej*, Poznań 2004.
- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, tu: M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*; A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*.
- Szymanowski K., *Narcyż. Rzecz o Zegadłowiczu-powieściopisarzu*, Kraków 1986.
- Waldenfelds B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002.
- Wójcik M., *Pan na Gorzeniu. Życie i twórczość Emila Zegadłowicza*, Kielce 2005.

## Growing-up space in *Zmory* (Nightmares) by Emil Zegadłowicz

### Abstract

The article presents the individual growing-up process shown in *Zmory* (Nightmares) by Emil Zegadłowicz. The start thesis is that novel, playing with autographic and geographic references, has features of a parable, and its main theme is placing a growing individual in the world and universe. The analysis of the phenomenon includes: the topos of educational journey, development story genre conventions, and most of all the decisions of anthropologists regarding the ways of “practicing space” through creating a map and planning a route (M. de Certeau) and functioning of anthropologic places (M. Augé).

The Author refers both to the geographic and historic realities, as well as ways of giving them symbolic meanings. The study is focused on the following issues: existence of Mikołaj Srebrenpisan in a social space – exploring it and taming it; the internal world of a hero – meaning the space of: dreams, daydreams, experiences; and experiencing loneliness by him. The divagations and analyses reach the conclusion that the *Nightmares* is one of the latest depictions of growing up, presented in the spirit of tradition of a development story and originating in a 19th century formation, where recognizing and becoming placed in the anthropologic space leads to self-cognition and liberation of an individual.

**Słowa kluczowe:** przestrzeń antropologiczna, przestrzeń dorastania, powieść edukacyjna, powieść rozwojowa, mapa, trasa, miejsca antropologiczne, edukacyjna wędrówka, zinstytucjonalizowana edukacja, dojrzałość, proces dojrzewania

**Key words:** anthropologic space, growing up space, educational story, developmental story, map, route, anthropologic place