



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** (Nie)przygotowani : metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej

**Author:** Kamila Czaja

**Citation style:** Czaja Kamila. (2018). (Nie)przygotowani : metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH

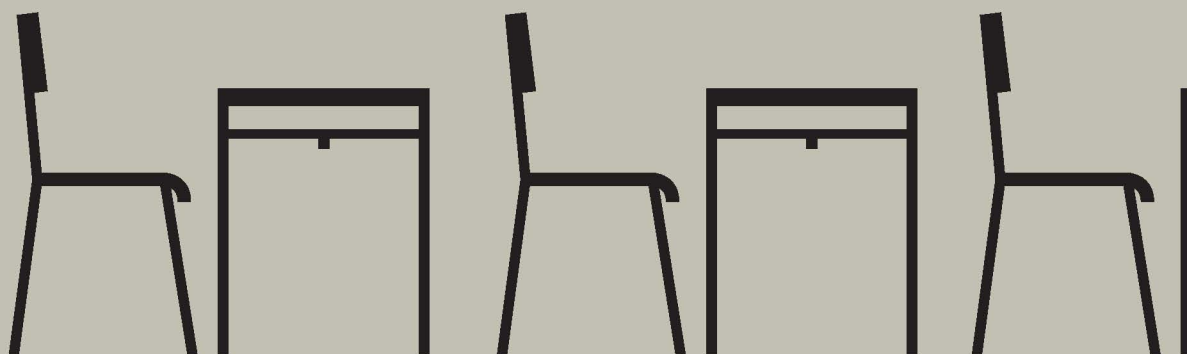


Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Kamila Czaja**  
**(Nie)przygotowani**  
**Metafora szkoły**  
**w polskiej poezji**  
**współczesnej**



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

Kamila Czaja, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo, absolwentka filologii polskiej i psychologii w ramach Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego. Współpracuje z Zakładem Literatury Współczesnej Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego. Zajmuje się przede wszystkim polską poezją współczesną i piosenką poetycką. Redaktorka dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”, autorka kilkunastu artykułów w monografiach naukowych oraz kilkudziesięciu esejów i recenzji publikowanych w „artPAPIERZE”, „FA-arcie” i „Twórczości”.



**(Nie)przygotowani**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego  
w Katowicach  
nr 3649

50 lat  
Uniwersytetu  
Śląskiego  
w Katowicach

**Kamila Czaja**  
**(Nie)przygotowani**  
**Metafora szkoły**  
**w polskiej poezji**  
**współczesnej**



Redaktor serii: Historia Literatury Polskiej: **Marek Piechota**

Recenzja: **Adam Poprawa**

## Spis treści

Wykaz skrótów . . . . .	9
Wstęp(ny kurs) . . . . .	11
Metafora szkoły . . . . .	11
W polskiej poezji współczesnej . . . . .	18

### CZĘŚĆ I. ETAPY

#### ROZDZIAŁ 1. Wychowanie do życia w reżimie: „wagarowicze” i „buntownicy” (1945–1989)

Praca domowa z wojny . . . . .	37
PRL – Państwo Regulujące Lekcje . . . . .	46
Apolityczne wiersze epoki politycznej . . . . .	49
Lekcje (nie tylko) religii . . . . .	58
Noblistka „w szkole świata” i w świecie szkoły . . . . .	62
Absolwenci – rocznik 1968 . . . . .	65
Buntownik z lekcji śpiewu . . . . .	79
Rok szkolny 1988/1989 . . . . .	82
Jak przeżyć szkołę: strategie . . . . .	83

#### ROZDZIAŁ 2. (Po)nowoczesny system edukacji: „starszaki” i „nowi” (po roku 1989)

„Oblewanie” wolności . . . . .	87
„Starszaki”, czyli (dys)kontynuacje . . . . .	91
Wieczny początkujący . . . . .	99
„Zawieszeni”, czyli „z kim się bawić?” . . . . .	103
„Nowi”, czyli „przeciw, a nawet za” . . . . .	109
„Poety-belfra” lekcje sabotażu . . . . .	115
(De)scholaryzatorzy . . . . .	119

### CZĘŚĆ II. TEMATY

#### ROZDZIAŁ 3. Przedmioty do przedmiotów, czyli wyprawka szkolna

Wyprawka przed wyprawą . . . . .	127
Poeci w mundurkach, z tornistrem przez świat . . . . .	127



Długopisy wierszopisów . . . . .	134
„Humor” zeszytów . . . . .	142
Ala ma kota i wzięcie . . . . .	147
Pakować się rozważnie . . . . .	164
ROZDZIAŁ 4. Informator kandydata, czyli typy szkół i etapy edukacji	
„A życia ile się trzeba uczyć?” . . . . .	169
Przedszkolne „zabawy” . . . . .	170
Katalog szkół . . . . .	179
Niewygodna pierwsza klasa (i kolejne) . . . . .	186
Studia o poezji – poezja o studiach . . . . .	194
Kształcenie ustawiczne: blaski i cienie (z przewagą cieni) . . . . .	213
Od przedszkola do doktora (i dalej) . . . . .	218
ROZDZIAŁ 5. Studiowanie <i>tableau</i> , czyli nauczyciele i uczniowie	
(Nie)zbadany nauczyciel . . . . .	221
Panowie (i panie) od umierania . . . . .	223
Nauczyciele (nie do) życia . . . . .	236
Kadra poza szkołą . . . . .	246
Z Innym w ławce . . . . .	250
„Nasze klasy” . . . . .	258
W uczniowskim stroju . . . . .	265
„Panody” i inne wiersze . . . . .	274
ROZDZIAŁ 6. Wszystko zgodnie z planem, czyli harmonogram zajęć	
Rozpoczęcie (roku szkolnego). (Se)lekcje . . . . .	279
Lekcja 1: język polski . . . . .	284
Lekcja 2: historia . . . . .	300
Lekcja 3: religia . . . . .	307
Lekcja 4: języki obce . . . . .	310
Blok matematyczno-przyrodniczy . . . . .	316
Po lekcjach. Zajęcia dodatkowe . . . . .	320
Czas na przerwę . . . . .	335
Dzień Wagarowicza, czyli (nie)usprawiedliwieni . . . . .	338
(Wieczne) wakacje . . . . .	343
Lekcja na całe życie . . . . .	347
ROZDZIAŁ 7. Sesja zwana życiem, czyli sposoby kontroli osiągnięć	
„Klasówka z metaforą” . . . . .	351
Kartki o kartkówkach (i wypracowaniach) . . . . .	352
Dyktat dyktand . . . . .	357
Pytanie o odpytywanie . . . . .	360
Egzegeza egzaminu . . . . .	369

Z dzienniczka . . . . .	390
„Śmierć na pięć?” . . . . .	394
Zakończenie. Powtórzenie wiadomości (dobrych i złych) . . . . .	399
Bibliografia . . . . .	405
Indeks utworów . . . . .	431
Indeks nazwisk . . . . .	445
Streszczenie . . . . .	457
Résumé . . . . .	459
Summary . . . . .	461



## Wykaz skrótów\*

WWWS	W. SZYMBORSKA: <i>Wiersze wybrane</i> . Kraków 2000.
PTR 1–4	T. RÓŻEWICZ: <i>Poezja</i> . T. 1–4. Wrocław 2005–2006.
PTB	T. BOROWSKI: <i>Pisma. Poezje</i> . Kraków 2003.
PZMJ 1–2	M. JASTRUN: <i>Poezje zebrane</i> . T. 1–2. Warszawa 1984.
ZDJT	J. TWARDOWSKI: <i>Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006</i> . Warszawa 2007.
WZZH	Z. HERBERT: <i>Wiersze zebrane</i> . Kraków 2011.
UWEL	E. LIPSKA: <i>Utwory wybrane (1967–1984)</i> . Kraków 1986.
UPJP	J. PRZYBOŚ: <i>Utwory poetyckie</i> . T. 1–2. Kraków 1984–1994.
DZTK 1–4	T. KARPOWICZ: <i>Dzieła zebrane</i> . T. 1–4. Wrocław 2011–2013.
NMAO 1–2	A. OSIECKA: <i>Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie</i> . T. 1–2. Warszawa 2009.
OE	<i>Określona epoka. Nowa Fala 1968–1993</i> . Red. T. NYCZEK. Kraków 1994.
WWAZ	A. ZAGAJEWSKI: <i>Wiersze wybrane</i> . Kraków 2007.
P	A. ZAGAJEWSKI: <i>Płótno</i> . Paryż 1990.
ZO	A. ZAGAJEWSKI: <i>Ziemia ognista</i> . Poznań 1994.
Po	A. ZAGAJEWSKI: <i>Powrót</i> . Kraków 2003.
A	A. ZAGAJEWSKI: <i>Asymetria</i> . Kraków 2014.
WZSB	S. BARAŃCZAK: <i>Wiersze zebrane</i> . Kraków 2007.
WZBZ 1–3	B. ZADURA: <i>Wiersze zebrane</i> . T. 1–3. Wrocław 2005–2006.

---

\* Skrótów zastosowano jedynie w części pierwszej, ponieważ jej historycznoliteracki charakter skutkuje powtarzaniem się tych samych twórców i tytułów. W części drugiej, która ze względu na przekrojową specyfikę uwzględni liczných autorów i bardzo wiele tomów poetyckich, wykorzystano przypisy dolne.



## Wstęp(ny kurs)

### Metafora szkoły

Gdyby w lekturze „szkolnej” strofy *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej:

Choćbyśmy uczniami byli  
najtępszymi w szkole świata,  
nie będziemy repetować  
żadnej zimy ani lata<sup>1</sup>.

skupić uwagę nie na ponurej konkluzji, a na poprzedzającej ją metaforze uczniowskiej, można by dojść do wniosku, że wśród uczniów „w szkole świata” do tych zdecydowanie nie „najtępszych” (wręcz przeciwnie – ambitnie i wytrwale zgłębiających „zadany materiał”) należą polscy poeci współcześni. W egzystencjalnych zmaganiach często wykorzystują oni edukacyjne słownictwo i sytuacje w funkcji metaforycznej – można by wręcz mówić o wielkiej metaforze<sup>2</sup>, służącej komunikowaniu za pomocą szkolnych realiów kwestii dotyczących różnych aspektów życia. Przedmiotem niniejszych rozważań staną się właśnie te utwory poetyckie, w których sceny, postacie, rekwizyty i leksemy szkolne prowadzą do znaczeń związanych z innymi rejonami ludzkiego doświadczenia.

Ze względu na wielość wątków, werbalizowanych w ten sposób w wierszach, przydatne okażą się konteksty z różnych dziedzin, przy-

---

<sup>1</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 28–29.

<sup>2</sup> „**Wielka metafora** – termin stosowany przez współczesnych krytyków na oznaczenie rozbudowanych konstrukcji semantycznych utworu lit. (postać, wątek, fabuła, a także świat przedstawiony jako całość), mających poza sensem bezpośrednio komunikowanym jakiś inny sens ogólniejszy lub odnoszący się do innej dziedziny rzeczywistości niż ta, której utwór wprost dotyczy” (J. SŁAWIŃSKI: *Wielka metafora*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 2008, s. 612).

woływane stopniowo w kolejnych rozdziałach książki<sup>3</sup>. Warto jednak już na początku przyrzeć się bliżej samej relacji życie–szkoła, by zrozumieć, z czego wynika popularność metaforycznego rozumowania, łączącego obie sfery. Inspirację przynoszą w tym zakresie prace czeskiego pedagoga, Jana Amosa Komeńskiego, który w XVII wieku, w dziele *Pampaedia*, wykorzystuje pojęcie szkoły „w sposób raczej symboliczny niż realny”<sup>4</sup>. Umotywowanie metafory jest w tym wypadku w dużej mierze religijne<sup>5</sup>, ale daje podstawy do myślenia o doczesnej egzystencji w kategoriach szkolnej placówki:

Tak, jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od prądziejów aż do końca, tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą – od kolebki aż do grobu. Nie dość jest nawet mówić za Seneką: „Żaden wiek nie jest zbyt późny dla uczenia się”, ale trzeba powiedzieć: każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a życie ludzkie nie ma innego celu jak nauka. Wszelako życia człowieka nie ogranicza ani śmierć, ani nawet sam świat. Każdy, kto się urodził człowiekiem, musi iść dalej, do samej wieczności tak jak gdyby do niebiańskiej akademii. Wszystko więc, co ją poprzedza, jest drogą, przysposobieniem, pracownią, szkołą niższą<sup>6</sup>.

Peter Sloterdijk podkreśla znaczenie idei Komeńskiego, powołując się na inną pracę, *Via lucis*: „Jego dzieło daje się czytać tak, jak gdyby chciał on skorygować słowa Shakespeare’a: »Cały świat to scena / a ludzie na nim to tylko aktorzy«, zastępując je tezą przeciwną: Cały świat

<sup>3</sup> Konteksty te jednak świadomie zarysowuję dyskretnie, korzystając tylko z wybranych koncepcji, które mogą najciekawiej oświetlić sensy uruchomione przez omawiane przykłady poetyckie. Nie chciałam, by doszło do sytuacji, w której poezja wydawałaby się zaledwie ilustracją dla tez antropologicznych, socjologicznych czy pedagogicznych.

<sup>4</sup> B. SUCHODOLSKI: *Wstęp*. W: J.A. KOMENSKI: *Pampaedia*. Przeł. K. REMEROWA. Wrocław 1973, s. XVI.

<sup>5</sup> Podobnie jak w XIX-wiecznych rozważaniach unitariańskiego pastora Orville’a Deweya, który jedno z kazań zaczyna od diagnozy: „Życie to szkoła” [„Life is a school”], a następnie rozwija ten koncept w celach dydaktycznych (O. DEWEY: *Discourse VII*. W: IDEM: *Discourses on Human Life*. New York 1841, s. 100–114).

<sup>6</sup> J.A. KOMENSKI: *Pampaedia...*, s. 70. Edukację, jako dojście do wiedzy nie tyle typowo szkolnej, co egzystencjalnej (dotyczącej samoświadomości), widzi także Søren Kierkegaard: „Czymże jest edukacja? Myślę, że to droga, którą przechodzi pojedynczy człowiek, aby poznać samego siebie [...]” (S. KIERKEGAARD: *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. Warszawa 1982, s. 46).

to szkoła – a wszyscy ludzie tylko uczniami. Jesteśmy mieszkańcami takiego dzieła stworzenia, w którym wszystko opiera się na uczeniu”<sup>7</sup>.

Z licznych koncepcji teoretycznych w rozumieniu funkcji metafory szkoły najbardziej pomocna wydaje się propozycja kognitywna. Iwona Nowakowska-Kempna zauważa, że „choć metaforyka przestała w kognitywizmie należeć tylko do stylistyki, to jej szerokie rozumienie i usytuowanie wśród zjawisk przesądzających o sposobach ludzkiego myślenia ułatwia analizę metafory poetyckiej i pozwala lepiej opisać mechanizmy, które rządzą poezją”<sup>8</sup>. George Lakoff i Mark Johnson, autorzy *Metafor w naszym życiu*, wyjaśniają: „Istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”<sup>9</sup>, a Olaf Jäkel uściśla:

Zgodnie z podejściem kognitywnym, funkcję metafory określa się jako nade wszystko kognitywną. Ogólnie rzecz biorąc, przypada jej *funkcja wyjaśniająca*, względnie *funkcja ułatwiająca zrozumienie*. [...] Metafory pojęciowe (»X to Y«) dostarczają modeli myślowych, dzięki którym przedmiot poznania z domeny docelowej (X) staje się dostępny poznawczo poprzez odwołanie się do całkiem innego obszaru doświadczenia (Y)<sup>10</sup>.

Teresa Dobrzyńska dodaje: „Rzutowanie pojęć mocniej zakorzenionych w ludzkim doświadczeniu na pojęcia mniej wyraźnie postrzegane nadaje danemu zjawisku pewien profil pojęciowy, umożliwia rozpoznanie jego nowych aspektów”<sup>11</sup>.

Ze szczegółowych rozwiązań proponowanych przez Lakoffa i Johnsa najbardziej adekwatne w kontekście metaforyzowania wątków egzystencji przez elementy szkolne są metafory strukturalne, które pozwalają „używać jednego pojęcia o wysoko zorganizowanej strukturze i wyraźnie zarysowanych granicach do tego, by nadać strukturę

---

<sup>7</sup> P. SLOTERDIJK: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przeł. J. JANISZEWSKI. Warszawa 2014, s. 486.

<sup>8</sup> I. NOWAKOWSKA-KEMPNA: *Słowo poetyckie w badaniach kognitywnych*. W: *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*. Red. G. HABRAJSKA, J. ŚLÓRSARSKA. Kraków 2006, s. 49.

<sup>9</sup> G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa 2010, s. 31. Zob. np. A. PAWELEC: *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kręgu Lakoffa*. Kraków 2005; A. KIKLEWICZ: *Kognitywna teoria metafory – zagadnienia dyskusyjne*. „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 2, s. 29–45.

<sup>10</sup> O. JÄKEL: *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Przeł. M. BANAŚ, B. DRĄG. Kraków 2004, s. 33.

<sup>11</sup> T. DOBRZYŃSKA: *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*. Warszawa 2012, s. 21.



innemu pojęciu”<sup>12</sup>. Jäkel dopowiada: „[...] *abstrakcyjne* i kompleksowe domeny docelowe (X) są z reguły konceptualizowane przy pomocy *bardziej konkretnych*, prosto ustrukturyzowanych i poznawalnych zmysłowo domen źródłowych (Y)”<sup>13</sup>.

Autorzy *Metafor w naszym życiu* nie skupiają uwagi na metaforze poetyckiej<sup>14</sup>, poświęcona jest jej natomiast książka Lakoffa i Marka Turnera *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, w której badacze tłumaczą między innymi:

Wielcy poeci potrafią do nas mówić, ponieważ używają sposobów myślenia, którymi wszyscy dysponujemy. Korzystając ze zdolności, którą wszyscy dzielimy, poeci potrafią rozświetlić nasze doświadczenie, wykorzystać konsekwencje naszych myśli, podważyć nasz sposób myślenia i skrytykować nasze ideologie. By zrozumieć naturę i wartość poetyckiej kreatywności, musimy zrozumieć przeciętny sposób myślenia<sup>15</sup>.

Jarosław Płuciennik następująco streszcza zawarte w tej pracy obserwacje na temat podobieństw i różnic między metaforą potoczną a poetycką:

Autorzy tej książki próbują w sposób popularny wykazać, że w literaturze możemy odnaleźć autorskie opracowania uniwersalnie i potocznie funkcjonujących metafor konceptualnych. [...] Poetycka metafora może zostać przez pisarzy rozwinięta (*extending*) [...]. Poetycka metafora może zostać także opracowana (*elaborating*) poprzez wypełnienie konceptualnych szczebli. Zupełnie zrozumiałe jest także, iż potoczne metafory konceptualne

<sup>12</sup> G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory...*, s. 99.

<sup>13</sup> O. JÄKEL: *Metafory w abstrakcyjnych...*, s. 28.

<sup>14</sup> Zauważają jednak: „Jednym z aspektów wyobraźni jest widzenie czegoś w terminach czegoś innego – jest to coś, co nazwaliśmy myśleniem metaforycznym. A więc metafora to *racjonalność imaginatywna*. Ponieważ kategorie naszego poprzedniego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumowanie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnioskach, codzienny racjonalizm wymaga wyobraźni. Założywszy pojmowanie metafory poetyckiej w terminach implikacji i wniosków metaforycznych, widzimy, że twory wyobraźni poetyckiej z tego samego powodu mają naturę częściowo racjonalną” (G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory...*, s. 251).

<sup>15</sup> G. LAKOFF, M. TURNER: *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago 1989, s. XI. Cyt. za: D.S. DANAHER: *Poetyka kognitywna a literackość: analogia metaforyczna w „Annie Kareninie”*. Przeł. M. MAJEWSKA. „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6, s. 284.

mogą zostać poddane inwencji poetyckiej poprzez ich zakwestionowanie czy formowanie złożeń (kompozycje)<sup>16</sup>.

Zoltán Kövecses proponuje definicję metafory literackiej: „Ten rodzaj metafor można znaleźć w utworach literackich, zwłaszcza w poezji. Jako metafory pojęciowe metafory literackie mają zwykle charakter konwencjonalny, natomiast jako wyrażenia językowe są niekonwencjonalne”<sup>17</sup>. Badacz definiuje też – bliskie przywołanemu wcześniej pojęciu wielkiej metafory – metafory rozszerzone: „Są to zakrojone na szeroką skalę metafory, które kryją się »za« tekstem i u podstaw innych metafor o lokalnym oddziaływaniu (nazywanych mikrometaforami). Ich funkcja poznawcza polega na organizowaniu znajdujących się w tekście metafor lokalnych w spójną strukturę metaforyczną”<sup>18</sup>. Wielką metaforą, meta-

---

<sup>16</sup> J. PŁUCIENNIK: *Kognitywizm w badaniach literackich*. W: *Literatura. Teoria. Metodologia*. Red. D. ULICKA. Warszawa 2006, s. 465. Zob. np. W. BALUCH: *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*. „Ruch Literacki” 1995, nr 2, s. 223–236; M. INDYK: *Badacz literatury wobec językoznawstwa kognitywnego*. „Ruch Literacki” 1995, nr 5, s. 633–645; P. STOCKWELL: *Poetyka kognitywna*. Red. E. TABAKOWSKA. Przeł. A. SKUCIŃSKA. Kraków 2006; D. KORWIN-PIOTROWSKA: *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*. Kraków 2006; *Kognitywizm w poetyce i stylistyce...* Przedstawione przez Lakoffa i Turnera cztery sposoby opracowania metafory potocznej przez poetów dokładniej wyjaśnia Zoltán Kövecses w zamieszczonym w swoim podręczniku *Słowniku terminów*: „**Kwestionowanie**. Jest to jeden ze sposobów przekształcenia zwykłej, konwencjonalnej metafory w literaturze, dzięki któremu pisarz stawia pod znakiem zapytania właściwość użycia konwencjonalnej metafory pojęciowej. [...] **Łączenie**. Jest to jedna z metod przekształcania w literaturze zwykłych, konwencjonalnych metafor, która działa w taki sposób, że w kilku wersach lub nawet w jednej linijce wspólnie pojawia się kilka konwencjonalnych metafor. Dzięki temu zgromadzone na niewielkiej przestrzeni metaforyczne wyrażenia językowe mogą uruchomić u czytelnika szereg odrębnych metafor pojęciowych. [...] **Rozszerzenie**. Jest to jedna z możliwości przekształcenia zwykłej, konwencjonalnej metafory w literaturze. Z rozszerzeniem mamy do czynienia, kiedy konwencjonalna metafora pojęciowa, która wiąże się z określonymi skonwencjonalizowanymi wyrażeniami językowymi, jest wyrażana z użyciem nowych środków językowych. Efekt ten zwykle osiąga się wprowadzając do domeny źródłowej nowy element pojęciowy. [...] **Uszczegółowienie** (w metaforze). Jest to jedna z możliwości przekształcania konwencjonalnych, zwykłych metafor przez literaturę, która polega na uszczegółowieniu istniejącego elementu domeny źródłowej w niezwykle sposób” (Z. KÖVECSES: *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Przeł. A. KOWALCZE-PAWLIK, M. BUCHTA. Kraków 2011, s. 519, 526, 529). Zob. G. LAKOFF, M. TURNER: *More than Cool Reason...*, s. 67–72.

<sup>17</sup> Z. KÖVECSES, *Język, umysł, kultura...*, s. 520.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 521.

forą rozszerzoną i, jeśli wziąć pod uwagę typ metafory kognitywnej, metaforą strukturalną może być właśnie, tak utarta w ludzkiej świadomości, metafora ŻYCIE TO SZKOŁA<sup>19</sup>.

Renata Grzegorzczkova w rozważaniach o językowym obrazie świata stwierdza:

[...] przedmiotu, który nazywamy *szkołą* nie można wskazać palcem, nie jest to bowiem ani budynek, ani pojedynczy uczeń, ani zespół uczniów, ani uczniowie i nauczyciele, ale pewna całość, w której wymienione elementy stanowią składniki powiązane relacjami. Trudno jednak zaprzeczyć obiektywnemu istnieniu takiego przedmiotu i uznać go za twór myśli czy wyobraźni człowieka [...]<sup>20</sup>.

Nie można też zaprzeczyć, że szkoła to doświadczenie powszechne, wywierające wpływ na uczestników procesu nauczania. Jerome Bruner, psycholog poznawczy, zauważa:

Tym, co charakteryzuje osobowość człowieka, jest konstrukcja systemu pojęciowego, który, by tak rzec, organizuje „zapis” jej sprawczych spotkań ze światem; zapis, który odnosi się do przeszłości (tzw. „pamięć autobiograficzna”), ale również obejmuje przyszłość – Ja z historią i przyszłymi możliwościami. To właśnie „możliwe ja” wpływa na aspiracje, zaufanie

<sup>19</sup> Wprawdzie ani Lakoff i Johnson, ani Lakoff i Turner nie podają tego przykładu, proponują jednak podobne: ŻYCIE TO POJEMNIK [LIFE IS A CONTAINER], ŻYCIE TO GRA HAZARDOWA [LIFE IS A GAMBLING GAME], ŻYCIE TO OPOWIADANIE-HISTORIA (G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory...*, s. 87, 229); ŻYCIE TO PODRÓŻ [LIFE IS A JOURNEY], ŻYCIE TO SZTUKA TEATRALNA [LIFE IS A PLAY] (G. LAKOFF, M. TURNER: *More Than Cool Reason...*, s. 9, 20). A Marcin Kuczok, w wyrastających z prac kognitywistów analizach, odnotowuje wśród anglojęzycznych konwencjonalnych metafor właśnie frazę ŻYCIE TO SZKOŁA [LIFE IS A SCHOOL] (M. KUCZOK: *The Conceptualisation of the Christian Life in John Henry Newman's Parochial and Plain Sermons*. Cambridge 2014, s. 92). Metafora ta wykorzystywana jest również w poradach „jak żyć”; Dagmara Gmitrzak, trenerka rozwoju osobistego, stwierdza na przykład: „Życie to szkoła. Czasami musimy powtarzać niektóre egzaminy, dopóki nie wyciągniemy z nich odpowiednich wniosków i nie nauczymy się jakiejś umiejętności. A jaką mamy satysfakcję, kiedy wreszcie zdamy!” (D. GMITRZAK: *Jak odnaleźć swoje predyspozycje*. <http://zwierciadlo.pl/psychologia/jak-odnalezc-swoje-predyspozycje-i-rozwijac-talent> [data dostępu: 13.03.2016]).

<sup>20</sup> R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 42. W kontekście JOS wiele definicji, wątków i przykładów (między innymi wymienione w przysłowiaach zdanie: „Całe życie jest szkołą”) zbiera Konrad Zawodziński (K. ZAWODZIŃSKI: *Szkoła w polskim obrazie językowym*. <http://hamlet.edu.pl/zawodziński-szkola> [data dostępu 13.03.2016]).

do siebie, optymizm i ich przeciwieństwa. Chociaż ów „skonstruowany” system Ja jest wewnętrzny, prywatny i zatopiony w uczuciach, rozciąga się na zewnątrz – na rzeczy, działania i miejsca, w które angażuje się nasze *ego*, przybierając postać Jamesowskiego „Ja rozszerzonego”. Szkoły i uczenie się w szkole są jednymi z najwcześniejszych takich miejsc i działań<sup>21</sup>.

Szkoła, jako instytucja o wyraźnych granicach i hierarchiach, określonych programach, systemach obowiązków i praw, może służyć oswajaniu bardziej abstrakcyjnych wątków egzystencjalnych<sup>22</sup>. Poeci nie ograniczają się jednak do ujęcia ogólnego, często sięgając po konkretne elementy szkolnego uniwersum. Jak zauważa Dobrzyńska: „Metafory pojęciowe utrwalone w języku i w praktyce komunikacyjnej ukierunkowują nasze postrzeganie świata. Mają zdolność generowania wielu nowych wyrażenń przenośnych, eksplorujących różne elementy domen pojęciowych biorących udział w takiej projekcji”<sup>23</sup>. Poezja, korzystając z najogólniejszej struktury ŻYCIE TO SZKOŁA, również eksploruje różne elementy obu „światów”, metaforyzując między innymi miłość, śmierć, politykę, historię, religię poprzez metafory związane choćby z planem lekcji, nauczycielami czy etapami edukacji.

Przedmiotem analizy są wyłącznie te utwory, które nawiązują w metaforze, scenie, postaciach do szkoły jako instytucji (a nie te, które dotyczą wszelkiej życiowej nauki). Równocześnie potraktowanie metafory jako sposobu myślenia, a nie pojęcia z tradycyjnej poetyki opisowej, pozwala z jednej strony uwzględnić inne środki stylistyczne (na przykład liczne „szkolne” porównania), z drugiej zaś – przyjrzeć się wierszom, które wprawdzie nie zawsze wprost zawierają edukacyjne metafory, ale za każdym razem stanowią bardziej lub mniej klasyczną

---

<sup>21</sup> J. BRUNER: *Kultura, umysł i edukacja*. W: IDEM: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2010, s. 59.

<sup>22</sup> Na marginesie warto zauważyć, że chociaż szkoła jako domena źródłowa pozwala uchwycić sensy życia (domeny docelowej), to w innych konfiguracjach sama może być domeną docelową. O metaforach w rodzaju „szkoła to fabryka” piszą Maria Dudzikowa (M. DUDZIKOWA: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2010, s. 203–246), Maria Janukowicz (M. JANUKOWICZ: *Metafory szkoły XXI wieku*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika” 2010, nr 19, s. 67–73) i Aleksander Nalaskowski, który dostrzega, że szkoła może być „repetitorium metafor” (A. NALASKOWSKI: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002, s. 7–9).

<sup>23</sup> T. DOBRZYŃSKA: *Od słowa do sensu...*, s. 21.

wariację myślenia o życiu jako o szkole. Szkolne scenki poetyckie i związani z edukacją bohaterowie pojawiają się w książce tylko w takim przypadku, gdy ich wystąpienie w utworze prowokuje do refleksji na temat pozaszkolnej, egzystencjalnej sfery życia. W niektórych przywoływanych tekstach to, co mimetyczne, odsyła, na planie wielkiej metafory czy też kognitywnego stwierdzenia ŻYCIE TO SZKOŁA, do tego, co metaforyczne. Mimetyczność nie wyklucza więc w tym przypadku metaforyczności, lecz może do niej prowadzić. Nie interesuje mnie jednak badanie tego, jak szkoła zostaje w poezji przedstawiona – chyba że wnioski z tego przedstawienia prowadzą „poza szkołę”<sup>24</sup>.

## W polskiej poezji współczesnej

W obliczu wielości zastosowań metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej zaskakuje fakt, że niewiele publikacji poświęcono takiej metaforyzacji. Badania na temat szkoły w literaturze najczęściej dotyczą prozy – nierzadko przedwojennej – i koncentrują się na obrazie edukacji i jej uczestników (często w celach dydaktycznych)<sup>25</sup>, a nie sprawdzaniu,

<sup>24</sup> Umieszczenie w tytule pracy słowa „metafora” lepiej wyraża więc moje cele niż na przykład „motyw”, który kierowałby uwagę na szkołę samą w sobie, sugerowałby, że zawarte w pracy analizy koncentrują się na wizji i roli szkoły. Nie omawiam w książce wierszy, których wymowa ogranicza się do rzeczywistości szkolnej, pomijam typowe obrazki z uczniowskiego życia czy poetyckie „laurki” recytowane podczas akademii.

<sup>25</sup> W jednej z takich prac Stanisław Mauersberg definiuje zadania następująco: „Przedmiotem niniejszego studium jest odbicie obrazu szkoły i nauczyciela polskiego czasów drugiej niepodległości (1918–1939) w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej. [...] Celem pracy jest wzbogacenie wiedzy o szkolnictwie polskim lat międzywojennych o spostrzeżenia i oceny formułowane przez byłych uczniów, stanowiących obiekt ówczesnych działań pedagogicznych, i przez nauczycieli z tego okresu” (S. MAUERSBERG: *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. T. 34. Red. J. MIĄSO. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 125). Zob. *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletryście pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*. Red. T. JAŁMUŻNA. Łódź 2002; W. RATAJCZAK: *W dziewiętnastowiecznej szkole*. „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 24–28; C. GALEK: *Obraz nauczyciela przelomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*. „Przełąd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4, s. 157–176; T. JAROSZUK: *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*. Olsztyn 2005; B. HADACZEK: *Postać pedagoga w literaturze polskiej*. Warszawa 1977; M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*. W: EADEM: *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia*

co sięganie po sceny czy postaci z tej sfery życia pozwala powiedzieć o rzeczywistości pozaszkolnej.

Oczywiście niektóre z prac, w których szkoła w literaturze analizowana jest pod innym kątem, również dostarczają inspiracji wartych wykorzystania w rozważaniach o metaforze szkoły w polskiej poezji współczesnej<sup>26</sup>. Poza samą rekonstrukcję szkoły wykracza choćby *Ferdynand* Witolda Gombrowicza, co nie uchodzi uwadze badaczy tego dzieła – Józef Olejniczak pisze: „Szkoła jest w powieści metaforą stosunku człowieka do tradycji i wiedzy”<sup>27</sup>. Z kolei opowiadanie Wacława Berenta *Nauczyciel* Krystyna Koziołek czyta w kontekście szerszym niż zwykła szkolna opowieść – jako studium psychozy i przemocy<sup>28</sup>. Bliskie wciąż słabo obecnej w Polsce antropologii edukacji<sup>29</sup> badania nad „szkołą jako

---

*nauczycieli polonistów*. Poznań 2002, s. 23–60 (por. EADEM: *Szkoła z tabloidów*. „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 30–34); M. RUSEK: *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*. W: *Etyka nauczyciela*. Red. M. BAJAN, S.J. ŻUREK. Lublin 2011, s. 117–129; T. ZANIEWSKA: *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*. W: *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. T. 2. Red. A.A. KOTUSIEWICZ. Białystok 2000, s. 23–35; *Pałaca ciekawość istoty myślącej. Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*. Red. T. LINKNER, K. EREMUS. Gdańsk 2015; M. KRZEMIŃSKI: *Dziecko i młodzież. Przestrzenie literackie, kulturowe i wychowawcze*. Toruń 2015. Osobno wymienić można antologię fragmentów utworów literackich: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*. Warszawa 1958; *Mój stary belfer*. Red. E. JASZTAŁ-KOWALSKA, J. RODZIEWICZ. Warszawa 1978; *Pisarze o szkole 1918–1977*. Red. A. CZERWIŃSKA. Warszawa 1980.

<sup>26</sup> Konteksty do badań nad metaforą szkoły w tekstach kultury podsuwają także filmoznawcy. Ewelina Konieczna zauważa: „Odwoływanie się do rzeczywistości szkolnej w filmie może spełniać różnorakie funkcje: metaforyczne i symboliczne, społeczne, polityczne czy moralne. Jako że edukacja w różnym stopniu jest uwarunkowana ideologią, filmy o szkole można uznać za szczególnie predestynowane do ukazywania mechanizmów jej oddziaływania” (E. KONIECZNA: *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*. Kraków–Katowice 2011). Zob. P. ZWIERZCHOWSKI: *Piękny sen pedagoga. Literackie i filmowe portrety świata edukacji*. Kraków 2005.

<sup>27</sup> J. OLEJNICZAK: „*Ferdynand*” Gombrowicza. W: *Szkolny słownik literatury polskiej XX wieku*. Red. M. PYTASZ. Katowice 2008, s. 229. Istotność szkoły jako wielkiej metafory potwierdzają też przykłady z prozy światowej – wystarczy wspomnieć początkową scenę *Pani Bovary* Gustawa Flauberta (zob. G. FLAUBERT: *Pani Bovary*. Przeł. A. MICIŃSKA. Warszawa 1984) czy epizod szkolny z udziałem Stefana Dedalusa w *Ulyssesie* Jamesa Joyce’a (zob. J. JOYCE: *Ulysses*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Kraków 2013).

<sup>28</sup> Zob. K. KOZIOŁEK: *Nieobecność wiedzy. Przypadek „Nauczyciela” Wacława Berenta*. „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 182–192.

<sup>29</sup> Zob. M. RAKOCZY: *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 71–89.

miejszem antropologicznym”, „literacką antropologią szkoły” czy ukierunkowanym antropologicznie tematem „człowieka w przestrzeniach szkoły”<sup>30</sup> także często podsuwają koncepcje, które pozwalają uchwycić złożoną relację życie–szkoła. Marta Rusek zauważa na przykład:

Już ten krótki, szkicowy zarys pozwala wyłonić kilka węzłowych zagadnień, które wyznaczają różne kierunki refleksji. Skupia się ona wokół takich pojęć, jak: miejsce antropologiczne (w ujęciu M. Augé), technologia władzy (M. Foucault), przemoc symboliczna (P. Bourdieu), podmiotowość i tożsamość jednostki oraz jej relacja do grupy (F. Znaniecki). Wszystkie te aspekty nie tyle sumują się, co łączą, dając – jak byśmy dziś powiedzieli – efekt synergii. To sprawia, że szkolna edukacja okazuje się skomplikowaną praktyką dnia codziennego, w której ujawnia się ewoluująca w czasie i nieustannie się odnawiająca koncepcja człowieka. Literatura daje możliwość równoczesnego wglądu w rozmaite aspekty i wymiary tej praktyki, a jednocześnie uwidacznia pewne problemy i zjawiska, które umykają innym rodzajom refleksji – czyni je społecznie dostrzeganymi<sup>31</sup>.

Rusek i inni polscy prekursorzy „literackiej antropologii szkoły” nie koncentrują się jednak na poezji. I nawet wśród zapamiętanych z lekturowej edukacji tekstów poświęconych szkole respondenci wymieniają tylko nieliczne przykłady poetyckie warte przywołania w kontekście rozważań nad metaforyzującą funkcją sfery edukacji (*Nauka* Juliana Tuwima, *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta, *Do moich uczniów* Jana Twardowskiego)<sup>32</sup>.

Dotychczasowe rozpoznania dotyczące metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej to często fragmentaryczne analizy, powstałe przy okazji zajmowania się inną tematyką, na przykład nauczycielskimi epizodami w biografii poetów<sup>33</sup> lub obrazem dzieciństwa w literaturze<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> Zob. M. RUSEK: *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*. W: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*. Red. A. PILCH, M. TRYSIŃSKA. Kraków 2013, s. 45–55; EADEM: *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX w. Rekonesans*. „Ruch Literacki” 2014, nr 1, s. 35–51; M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014.

<sup>31</sup> M. RUSEK: *Literacka antropologia szkoły...*, s. 36–37.

<sup>32</sup> Zob. A. G1S: „Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...” *Lekturowy obraz edukacji*. „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 4, s. 35–48.

<sup>33</sup> Zob. A. JARZYNA: *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panasa)*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 18–24; A. KWIATKOWSKA: *Nauczyciel-poeta*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25–28.

<sup>34</sup> Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006; R. MIELHORSKI: *Topos*

Istnieją też opracowania, których autorzy (poza Joanną Krenz – w krótkim, przeglądowym szkicu<sup>35</sup>) skupiają się na twórczości poszczególnych poetów. Inspirację dla proponowanych w niniejszej książce interpretacji stanowią przede wszystkim prekursorskie artykuły Wojciecha Ligęzy o wierszach Tuwima i Kazimierza Wierzyńskiego, Ireneusza Opackiego o poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz Edwarda Balcerzana o „szkole świata” Wisławy Szymborskiej<sup>36</sup>. Uwagi rozjaśniające podjęty problem są też rozsiane po licznych pracach, pojawiają się na marginesie analiz poświęconych konkretnym autorom i tomikom lub nawet pojedynczym wierszom.

W obliczu takiego stanu badań, a przede wszystkim wobec braku przekrojowego opracowania zagadnienia metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej, zasadna wydaje się próba szerokiego przyjrzenia się temu tematowi. Aby możliwie precyzyjnie ująć zarówno przemiany, jak i stałe cechy analizowanego zjawiska, zostanie ono zaprezentowane według dwóch porządków: chronologicznego i tematycznego.

Pierwsza część, *Etapy*, to próba zarysowania historycznoliterackiej mapy problemu metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej, propozycja uchwycenia związków pomiędzy użyciem metafory szkoły a momentem historycznym oraz określenia przemian w podejściu do korzystania z tego rodzaju zabiegów w dwóch okresach (etapach): od 1945 do 1989 roku i w poezji najnowszej (do poezji roczników 70. z niewielkimi wyjątkami utworów młodszych twórców). Przyjęty został porządek związany z datami ukazywania się tekstów, a nie układ biograficzno-pokoleniowy – metafora szkoły opalizuje bowiem znaczeniami nie tylko ze względu na zmiany indywidualnego czy generacyjnego stylu, ale także pod wpływem okoliczności historycznych, politycznych, społecznych i w zestawieniu z wierszowymi kontrpro-

---

*dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939–1989). „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2, s. 344–371.*

<sup>35</sup> Zob. J. KREZN: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 29–34.*

<sup>36</sup> Zob. W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole. W: Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich. Red. I. OPACKI. Katowice 1978, s. 174–193; I. OPACKI: *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego. W: IDEM: Król-Duch, Herostrates i codzienność. Katowice 1997, s. 183–229 (pierwodruk: „Roczniki Humanistyczne KUL” 1967, nr 1); E. BALCERZAN: *W szkole świata. „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 30–44.***



zycjami wykorzystania tego zabiegu<sup>37</sup>. Porządek chronologiczny, najbardziej tradycyjny z historycznoliterackich, pozwala prześledzić nie tylko „dzieje” metafory szkoły w jej zmienności i trwaniu, ale daje szansę na ukazanie powszechności zjawiska i jego interesujących inwariantów, tak w wymiarze *stricte* artystycznym, konstrukcyjnym, jak i w zakresie sensów wnoszonych przez metaforę szkoły w różnych okresach.

Chociaż zasadnicze rozważania dotyczyć będą poezji polskiej od 1945 roku, to trzeba pamiętać, że dla powojennych propozycji poetyckich istnieje tradycja wcześniejsza. Już w literaturze renesansowej dostrzec można szkolną metaforę – Jan Kochanowski jedną z fraszek zatytułowanych *Do Pawła* zaczyna: „Dobra to, Pawle (możesz wierzyć), szkoła, / Gdzie każą patrzeć na poślednie koła”<sup>38</sup>, a następnie udziela przestrogi przed zaufaniem nietrwałemu powodzeniu:

Człowiek, gdy mu się wedle myśli wodzi,  
Mnima, że prosto nie po ziemi chodzi;  
Ale nietrwała rozkosz na tym świecie,  
Upadnie jako kwiat za kosą lecie.

Z kolei we fraszce barokowej, *Po wietrze deszcz zwyczajnie*, Wacław Potocki zestawia sytuację karanego ucznia z losem człowieka skazanego na kaprysy pogody, co jednak i tak wydaje się niewielkim wyrokiem za popełnione grzechy:

Wprzód, nim żaka bakałarz różgą w zadek śmignie,  
Zwykle mu do gołego sukienki podźwignie,  
Żeby poczuł na ciele karę za swe grzechy  
Tak też i niebo wprzód nam poodziera strzechy,  
Wprzód wicher w dachu robi tu i owdzie dziury,  
Nim przykra pluta spadnie, nim deszcz lunie z góry.  
Bogdaj na tym stańło za twe złości, człeczce,  
Żeć z dziurawego dachu, za kołnierz nacieczce<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Klucz biograficzno-pokoleniowy, czyli wpisanie utworów raczej w kontekst generacyjny niż podkreślanie wspólnoty tematów wyznaczonej datą publikacji wierszy, nie dałby szansy pokazania, jak w różnych okresach utwory grają z innymi poetyckimi dykcjami danego czasu, jak wchodzą w relacje z historycznoliterackim kontekstem, niejednokrotnie wprowadzając wartość rozwojową poprzez nowatorskie i szczególnie oryginalne zastosowanie szkolnej metafory.

<sup>38</sup> J. KOCHANOWSKI: *Fraszki*. Wrocław 2008, s. 45.

<sup>39</sup> W. POTOCKI: *Ogród nie plewiony i inne utwory z lat 1677–1695*. Warszawa 1987, s. 161–162.

Z tekstów młodopolskich<sup>40</sup> warto przypomnieć przede wszystkim *Szkołę* Wacława Rolicza-Liedera. Grzegorz Leszczyński zauważa:

[...] w wielu utworach literackich motyw odesłania dziecka „do szkół” wyznacza koniec bez troski dzieciństwa i wygnanie z domu: dosłowne [...] lub metaforyczne (przejście z rajskiej „okolicy dzieciństwa” ku nowym, nieznanym i obcym obszarom, ku trudowi życia, bliższemu już bytowaniu dorosłego z całą sferą odpowiedzialności i obowiązku). Tak postrzegany obraz szkoły zyskuje syntetyczne ujęcie w mało znanym wierszu Wacława Rolicz-Liedera (*Szkoła*). Tekst to ważny, podejmuje wiele motywów, które w dalszych latach stały się węzłowymi punktami refleksji poetyckiej<sup>41</sup>.

Istotną tradycję dla późniejszych szkolnych metafor stanowi poezja dwudziestolecia międzywojennego i II wojny światowej<sup>42</sup>. *Tęczę łez i krwi*, pierwszy powojenny tom Leopolda Staffa<sup>43</sup>, rozpoczyna poemat *Szkoła*.

<sup>40</sup> Wcześniejsze epoki nie dostarczają w tym zakresie szczególnie interesującego materiału. Andrzej Z. Makowiecki zauważa: „Szkoła jako instytucja w tekstach literatury okresu romantyzmu traktowana jest w zasadzie jako epizod biograficzny [...], etap w zdarzeniowej biografii bohatera, którego właściwa edukacja intelektualna i uczuciowa realizuje się poza szkołą (*Kordian*, *Wacława dzieje* [1833] S. Garczyńskiego) [...]”. Dla indywidualistycznego modelu świadomości romantycznej charakterystyczne też (choć nieczęste) są takie ujęcia tematyki, które podkreślają negatywną funkcję instytucji szkolnej w krępowaniu wrażliwych jednostek, a doświadczenia szkolne romantycznego bohatera przedstawiają jako pierwszą w biografii negatywną konfrontację indywidualności i zbiorowości (J. Słowacki, *Godzina myśli*, 1832)” (A.Z. MAKOWIECKI: *Szkoła. W: Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. BACHÓRZ, A. KOWALCZYKOWA. Wrocław 1997, s. 915). Jeszcze mniej istotne dla metafory szkoły w poezji są rozważania o motywie szkoły w pozytywizmie (zob. ibidem, s. 915–916).

<sup>41</sup> G. LESZCZYŃSKI: *Kulturowy obraz dziecka...*, s. 215.

<sup>42</sup> W rozprawie doktorskiej, obszerniejszym przedstawieniu wyników moich badań nad metaforą szkoły, poświęcam temu okresowi osobny rozdział. W książce wykorzystuję część tamtych rozpoznań. Zob. K. CZAJA: *Metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2016. <http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=250237&from=pubindex&dirids=10&lp=1708> [data dostępu: 2.03.2017].

<sup>43</sup> Pojedyncze metafory szkolne pojawiają się już w młodopolskich wierszach Staffa. W *O nauczaniu cnoty* mistrz ma uczniów, którym próbuje wpoić zasady pięknego życia (L. STAFF: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1967, s. 564–565; tom *Ptakom niebieskim*, 1905), w *Nauce słonecznej* ludzie powinni się uczyć mądrości i radości od słońca (ibidem, s. 707; tom *Uśmiechy godzin*, 1910), a w *Nauce śmierci* należy się uczyć na podobnych zasadach, co żołnierstwa, żeglugi i życia: „Śmierci tak jak wojny nauczyć się trzeba”, „Śmierci się nauczyć trzeba jak żeglugi”, „Śmierci tak potrzeba uczyć się jak życia” (ibidem, s. 959–960; tom *W cieniu miecza*, 1911).

Fakt, że z wojennej konieczności szkoła stała się szpitalem, ukazuje upadek dawnego systemu symbolicznego. Skoro historia przewróciła dawne porządki, to wartości, którymi należy się kierować w życiu, też trzeba przeformułować<sup>44</sup>. Powojenna szkoła byłaby więc szkołą życia w jego najgorszych aspektach, edukacją spod znaku siły i chciwości, nauką „oduczania się” wartości, których bankructwo obnażyły wojenne lata. Ten gorzki, pacyfistyczny poemat zostaje jednak w finale złagodzony, a zgorzkniały, porażony wojną projektant nowej „szkoły” zdradza się z nadzieją, że przyjdzie ktoś, kto zbuntuje się wobec proponowanych treści nauczania, kierując wysiłki ku poprawie przyszłości, a nie rzutowaniu przeżytej traumy na kolejne pokolenia. Szkoła – w funkcji soczewki skupiającej przemianę świata, barometru aktualnych poglądów na kondycję człowieka – lokuje ten utwór w polu edukacji traktowanej metaforycznie: jako nauka życia (choć pojawia się tu konkretny budynek szkolno-szpitalny). Staffowski poemat zapowiada zjawisko, które dostrzec można w poezji dwudziestolecia międzywojennego: temat szkoły z jednej strony traktowanej jako, wywołujący ambiwalentne odczucia, instytucjonalny fakt i element biograficzny, z drugiej – jako „szkoła świata” i rezerwuar pojęć przydatnych w mówieniu o egzystencji.

Najliczniej metafory szkolne występują w twórczości poetów z kręgu skamandrytów<sup>45</sup>, uznających wszak Staffa za patrona. W pierwszym tomie katowickiej serii „Skamander” Wojciech Ligęza analizuje poświęcone szkole wiersze Tuwima i Wierzyńskiego, proponując koncepcję szkolnego języka, który „pseudonimuje istotne problemy ludzkiej egzystencji”<sup>46</sup>. Spostrzeżenia dotyczące tych dwóch autorów warto uzupełnić o przykłady pochodzące z wierszy skamandryckich „satelitów”, przede wszystkim Jerzego Lieberta, ale także Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej czy Mieczysława Jastruna.

<sup>44</sup> Adam Poprawa proponuje przeczytanie tomu *Tęcza łez i krwi* „jako zapisu porażenia świadomości wojną” (A. POPRAWA: *Leopolda Staffa porażenie wojną. „Tęcza łez i krwi”*. W: *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, P. PRÓCHNIAK, M. STALA. Kraków 2005, s. 377), a *Szkołę* umieszcza wśród przykładów poezji pacyfistycznej (zob. ibidem, s. 379–380). Zauważa także: „Nie chodzi [...] w wierszach Staffa o ideologiczne wyjaśnienie wojny, lecz o, spowodowane jej doświadczeniem, zasadnicze przewartościowanie” (ibidem, s. 388).

<sup>45</sup> Zob. W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*; K. CZAJA: *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*. W: *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*. Red. M. TRAMER, A. WÓJTOWICZ. Katowice 2015, s. 351–366.

<sup>46</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 185.

Autorzy ci buntują się wobec systemowej edukacji, co potraktować można jako wyraz buntu przeciwko instytucjom w ogóle. W wierszach Tuwima niejednokrotnie wiedza szkolna okazuje się bezcelowa (*Nauka, Szczęście, Nasza mądrość*). W utworze Wierzyńskiego *U nas na Litwie* szkoła odbiera dzieciństwo, sferę wolności, a w tekście *Sierota* Jastruna okazuje się bezużyteczna wobec śmierci. Także Liebert w licznych wierszach atakuje szkołę za jej bezdusność i wyraża tęsknotę za końcem edukacji (*Wagary, Wakacje, Zachęta do ucieczki, Dzieciństwo, [Fragment]*), a podobne antyszkolne tony wybrzmiewają w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Gołębia lekcja*.

Skamandryckie zastosowanie pojęć związanych z edukacją okazuje się jednak bardziej złożone. Szkoła to nie tylko wrogi obiekt – w wielu utworach występuje w funkcji elementu utraconej przestrzeni dzieciństwa, dzięki czemu zyskuje wymiar pozytywny<sup>47</sup>. Takie interpretacje sprawdzają się zwłaszcza w wypadku Wierzyńskiego (*Wakacje, Ballada o Kartaginie, Czarna muza*) i Tuwima (*Wspomnienie, Wtedy, Nad Cezarem*). Większą ambiwalencję można dostrzec w poezji Lieberta – wspomniany już sprzeciw wobec zniewolenia łączy się z tęsknotą za niewinnością nawet w obrębie tego samego tekstu (*Dzieciństwo, [Fragment]*). Podtrzymując koncepcje Ligęzy na temat umiycznienia i kompensacyjnych właściwości ucieczki skamandrytów w szkolne czasy, warto dodać, że szkoła jako metafora utraconej niewinności ma przy okazji właściwości ułatwiające zrozumienie egzystencji. Domena szkolna pozwala nadać dzieciństwu strukturę, opanować je poznawczo.

W wymienionych przykładach szkoła metaforyzuje liczne aspekty życia, ale równocześnie wiersze te rozgrywają się w realiach faktycznie szkolnych. Tymczasem najciekawsze są utwory, w których szkoła oswaja elementy egzystencji w oderwaniu od edukacyjnej sytuacji. Ligęza stwierdza: „W wierszach Tuwima daje się zauważyć taka waloryzacja omawianego tematu: przedstawienie życia w formie szkoły”<sup>48</sup>. W utworze *Wiersz szkołą* okazuje się pisanie wierszy, a w *Ogrodach szpitalnych*

---

<sup>47</sup> Ligęza zauważa: „Szkoła jest więc obszarem wolności, obszarem, gdzie reguły świata nie zdążyły się jeszcze skomplikować, gdzie rytm życia odmierza dzwonek na przerwę” (ibidem, s. 178).

<sup>48</sup> Ibidem, s. 183. Warto zauważyć, że „przedstawienie życia w formie szkoły” uwyrażnia się także w poezji Wierzyńskiego, ale w jej etapie powojennym – w *Baladzie o słownikarzu, Lekcji konwersacji czy Rzeczy wstydlivej*. Na pierwszy z tych tekstów zwraca uwagę także Ligęza (ibidem, s. 186).

pojawia się porównanie: „I taki smęt poczujesz, nie znany nikomu, / Jak uczeń, co ostatni wychodzi ze szkoły”<sup>49</sup>. Najlepiej funkcja szkolnej metafory ujawnia się, gdy skamandryci stosują edukacyjną terminologię do osławiania największych, najbardziej skomplikowanych egzystencjalnych kwestii: drugiego człowieka, życia, śmierci. W wierszu \*\*\* [Uczę się ciebie, człowieku...] Liebert zestawia poznanie „Innego” z uczeniem się – przy czym nauka ta jest trudna, wciąż niedokończona („Uczę się ciebie i uczę / I wciąż cię jeszcze nie umiem”<sup>50</sup>). Podobne słownictwo występuje w utworze *Lisy*, ale tu nauka dotyczy zmysłowości i grzechu. Frazy rodem z porządku edukacji pojawiają się też w czwartej części poematu *Spotkanie w czasie* z debiutanckiego tomu Jastruna o tym samym tytule (1929): „Ucz się nie pragnąć spełnienia”, „Ucz się okrutnej prawdy niepamięci”, „Z każdego kształtu ucz się przemijania”<sup>51</sup>, ale najbardziej znany przykład tego rodzaju szkolnej metafory w twórczości skamandrytów to *Nauka z Czwartego tomu wierszy* (1923) Tuwima. Utwór kończą strofy:

I do dziś mam taką szkolną trwogę:  
 Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!  
 – Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,  
 Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...

Trudna lekcja. Nie mogłem od razu.  
 Lecz nauczę się... po pewnym czasie...  
 Proszę! Zostaw mnie na drugie życie,  
 Jak na drugi rok w tej samej klasie<sup>52</sup>.

Ten tekst doskonale ilustruje szkolną ambiwalencję skamandrytów. Wiedza programowa wydaje się bezużyteczna, a jednak to w pojęciach szkolnych szuka się sposobu oswojenia ludzkiej kondycji. Życie jako lekcja, śmierć jako wezwanie do odpowiedzi<sup>53</sup>, pragnienie ucieczki w „repetowanie” klasy. To właśnie słownik edukacyjny, związany z krytykowanym w skamandryckich wierszach przymusem, ale i z cza-

<sup>49</sup> J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 1. Warszawa 1971, s. 56.

<sup>50</sup> J. LIEBERT: *Poezje*. Warszawa 1983, s. 144.

<sup>51</sup> M. JASTRUN: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1984, s. 9–10.

<sup>52</sup> J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 1., s. 289–290.

<sup>53</sup> Z kolei w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Dobre urodzenie* przyjście na świat to „koniec zaświatowych feryj” (M. PAWLIKOWSKA-JASNORZEWSKA: *Wiersze zebrane*. Toruń 2003, s. 581–582).

sami, do których, jak pokazują inne poetyckie przykłady tych samych twórców, się tęskni, pozwala ująć egzystencjalną trwogę w znane od dzieciństwa terminy. Wykorzystanie szkoły w skamandryckiej poezji dwóch reprezentantów grupy<sup>54</sup> oraz „satelitów” (a więc swego rodzaju uczniów) Skamandra do wyjaśniania i osławiania egzystencji ma szeroki zakres. Rozciąga się od buntu wobec systemu, poprzez tęsknotę za niewinnością dzieciństwa, aż do metaforyzowania problemów tematycznie ze szkołą niezwiązanych.

Poza poetyką skamandrycką nie ma w dwudziestoleciu międzywojennym tak wyrazistej strategii wielopłaszczyznowego zastosowania szkolnej metafory. Nie znaczy to jednak, że tego typu zabiegi wcale się nie pojawiają. Zakorzenione w doświadczeniu pracy nauczycielskiej<sup>55</sup> utwory Juliana Przybosia charakteryzuje przeciwstawienie codziennej nudy obowiązków pedagogicznych „prawdziwemu” światu przyrody i twórczości (*Co dzień, Opowieść wiosenna, Lipiec*). Na odrębność tych tekstów na tle realizacji programu Awangardy Krakowskiej wskazuje

---

<sup>54</sup> Ligęza zastrzega, że nie cały Skamander poddaje się pokusie „powrotu do szkoły”: „W poezji Tuwima i Wierzyńskiego szkoła wyróżnia się jako oddzielny temat-obsesja, u pozostałych poetów plejady skamandryckiej źródła prywatnych mitologii są zupełnie odmienne” (W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 174). Faktycznie, nie mają takiej predylekcji – przynajmniej w okresie międzywojennym – Antoni Słonimski i Jan Lechoń, a w poezji Jarosława Iwaszkiewicza z tego czasu najbliższy metaforyzowaniu przez szkołę egzystencjalnych treści byłby wiersz *Żywoty* (ze zbioru *Kasydy zakończone siedmioma wierszami*, 1925), w którym listę alternatywnych, wypełnionych przygodami wersji życia puentuje ponure westchnienie: „A jestem domowym nauczycielem” (J. IWASZKIEWICZ: *Wiersze zebrane*. Warszawa 1968, s. 141).

<sup>55</sup> Tadeusz Klak wyjaśnienie dojmującej nudy, doświadczenia nietypowego dla bohaterów poezji Przybosia, znajduje właśnie w nauczycielskiej profesji: „Segment »nauczycielski« swej biografii Przyboś redukował i spychał na obrzeża świadomości. [...] Usytuowanie bohatera Przybosia na peryferiach i narzucona mu rola nauczyciela sprawiły, iż odczuwał on to jako rodzaj degradacji i poniżenia” (T. KLAK: *„Siatka innej geografii” (o cieszyńskim okresie twórczości Juliana Przybosia)*. W: *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia. Studia. Szkice*. Red. T. BUJNICKI, K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1983, s. 50). W odczuciu pedagogicznego zniechęceniu ma poeta wielkiego romantycznego poprzednika. Adam Mickiewicz w liście do filomatów z 27 stycznia 1820 roku żali się: „Przychodzę ze szkoły prawie zawsze zgryziony albo niesfornością, albo, co częściej, tępością uczniów – praca daremna – rzucam się na łóżko i leżę z parę godzin, nic nie myśląc, tylko złując i kwasząc się. Czasem zaś kwasy i złości tak wielkie, iż dosyć przydać dwie uncje jeszcze, żeby się zwariować lub powiesić” (A. MICKIEWICZ: *Listy. Część pierwsza 1815–1829*. Red. M. DERNAŁOWICZ, E. JAWORSKA, M. ZIELIŃSKA. Warszawa 1998, s. 98).

jednak prawie całkowity brak szkoły w wierszach Tadeusza Peipera<sup>56</sup>. Szkoła nie rozpala też umysłów Drugiej Awangardy. Czesław Miłosz wykorzystuje edukacyjne metafory w pojedynczych tekstach z tomiku *Trzy zimy* (1936), by ukazać twórczość poetycką jako uczenie się od mistrzów (*O młodszym bracie*), przedstawić pierwszą odsłonę zmagania ze szkolnym katechetą (*Do księdza Ch.*) i uchwycić życiową postawę wyrażoną frazą „uczeń marzenia”<sup>57</sup> (*Ptaki*), którą Józef Czechowicz wykorzystał jako tytuł szkicu o poezji Miłosza<sup>58</sup>. Wśród wierszy samego Czechowicza (co znamienne, wykonującego zawód nauczyciela) jest wizja zbliżona do tej z „nauczycielskich” wierszy Przybosa: utwór *rano* (z roku 1931, pierwodruk w 1963). Oniryczną relację, pełną niepokojących, intensywnych i atakujących różne zmysły obrazów, przerywa przebudzenie, a finał wiersza to chwila powrotu do obowiązków, do powtarzalności („znów”), od której na chwilę udało się uciec: „do szkoły znów / idę z beretem w rękę”<sup>59</sup>. Prawie nie spotyka się metafory szkoły w powstałej w tym czasie poezji najważniejszych futurystów<sup>60</sup>. W jednym z nielicznych wyjątków Bruno Jasiński sięga po szkolną metaforę w *Bajce o paszportach*, w której sytuacja z lekcji geografii staje się ilustracją szerszej pojmowanego zniewolenia, a morał uderza zarówno w nieprzystawalność szkolnej wiedzy do realiów, jak i w same realia – świat pełen przemocy, nierówności i ograniczania wolności jednostki<sup>61</sup>.

<sup>56</sup> Odnotować warto jedynie *Przemówienie profesora L.K.*, jeden z drukowanych wcześniej osobno fragmentów poematu *Kroniki dnia*, w którym policjant musi uspokoić gimnazjalnego profesora zatrzymującego przechodniów i na podstawie swoich zawodowych doświadczeń formułującego prawdę o ludzkiej kondycji.

<sup>57</sup> C. MIŁOŚZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 57–60.

<sup>58</sup> Zob. J. CZECHOWICZ: *Uczeń marzenia. Rzecz o poezji Czesława Miłosza*. „Pion” 1937, nr 3.

<sup>59</sup> IDEM: *Poezje zebrane*. Toruń 1997, s. 292. Anita Jarzyna czyta ten wiersz w kontekście biografii poety (zob. A. JARZYNA: *Józef Czechowicz...*), ale to przecież również uniwersalny wyraz przepaści między intensywnym światem snów i pragnień a monotonią życia. W poezji Czechowicza jest również szkoła widziana jako coś nudnego, od czego uczeń ucieka na front (*autoportret*), ale pojawia się też nadzieja, że po powrocie z przerwy świątecznej uczniowie zdołają ocalić część kwietniowego piękna (*kwiecień tych co bez troski*).

<sup>60</sup> W tomie *Futuro-gamy i futuro-pejzaże* Stanisława Młodożeńca jest wprawdzie utwór *Do szkoły*, ale to po prostu skonstruowana charakterystycznym dla tego poety językiem opowieść o zderzeniu wiejskiego świata z obowiązkiem szkolnym.

<sup>61</sup> Zacięcie społeczne ma też *Scena przy strumieniu*. Poemat Lucjana Szenwalda z 1936 roku, a obszerny fragment tego tekstu dowodzi, że szkoła uczy treści wyse-

Wiele frapujących metafor, zarówno w poezji twórców różnych ugrupowań czasów dwudziestolecia, jak i w wierszach kolejnego pokolenia, pojawia się natomiast w okresie II wojny światowej.

Już w reakcji na wezwanie do obrony Polski „kwadrygowiec” Stanisław Ryszard Dobrowolski w *Odezwie* z 1939 roku prezentuje serię szkolnych metafor, w których zestawia frazy rodem z instytucjonalnego nauczania („moją szkołą”, „uczyła”, „uczylili”, „lekcje”) z nauką wolności, odwagi i honoru, wpajaną przez warszawską dzielnicę, Wołę. Wobec upadku Warszawy Tuwim na emigracji w Paryżu pisze *Lekcję*, w której oprócz tytułu pojawia się więcej szkolnych metafor („ucz się”, „elementarz”), a wymagana do opanowania polszczyzna utożsamia polski los, staje się językiem pamięci wojennego okrucieństwa. Inny skamandryta, który po wybuchu wojny przedostał się do Francji, Antoni Słonimski, korzysta ze szkolnej metafory w wierszu *Drzewa* (z tomu *Alarm*, 1940), w którym emigrant uświadamia sobie swoje wcześniejsze niezrozumienie patriotyzmu („Lecz nie wiedziałem, co najważniejsze, / Ach, uczeń zły!”<sup>62</sup>). Anatol Stern znalazł się podczas wojny za wschodnią granicą, a potem walczył na Bliskim Wschodzie. Żołnierskie doświadczenia zawarte w jego *Powrocie* można by potraktować jako gorzką odpowiedź na *Bajkę o paszportach* Jasińskiego, innego przedwojennego futurysty. Tam lekcje geografii nie miały sensu, bo i tak nie wolno było przekroczyć granic. W wierszu Sterna lekcje geografii także wydają się nieprzydatne, jednak w końcu suche, abstrakcyjne nazwy nabierają konkretnych kształtów – ale w formie, której nikt by sobie nie życzył: wspólna walka i bycie świadkiem śmierci australijskiego towarzysza broni to zbyt wysoka cena za zrozumienie podobieństwa ludzi z różnych części świata, za poczucie braterstwa z innymi narodami.

Mieczysław Jastrun, przebywający najpierw we Lwowie, a od 1941 roku w Warszawie, pisze wiersz *Uczeń* (z tomu *Godzina strzeżona*, 1944). Ta wizja młodego człowieka – który z niewinności dzieciństwa trafia do szkoły, a potem, prosto ze szkolnej ławki, w apokalipsę – nie tylko korzysta z ogólnego przeciwstawienia szkolnych czasów katastrofie,

---

lekcionowanych, pomijając los klas uciśnionych, których nie przekonuje wiedza wygodna dla panujących. Z drugiej strony – ten sam członek grupy Kwadryga pisze klasyczną pochwałą nauczyciela *Ku czci filologa*. Można przywołać także wiersz autentyisty Jana Bolesława Ożoga *Korepetytor* z tomu *Ogier i makolągwa* (1939) – historię zakochanego w uczennicy nauczyciela.

<sup>62</sup> A. SŁONIMSKI: *Poezje zebrane*. Warszawa 1970, s. 403.



lecz wykorzystuje także terminologię edukacyjną w poszczególnych metaforach. Wakacje to czas sprzed ostatecznej klęski, a kondycja człowieka poniewieranego przez historię to sytuacja ucznia (co akcentuje tytuł wiersza), który nie zna odpowiedzi (stąd konieczność „podpowiadania”). Ta nierozłączność jednostki i jej uczniowskiej roli interesująco wybrzmiewa w ożywieniu czasu, który przemierza zarówno przestrzeń szkolną, jak i ludzkie ciało („Przez sale szkolne szedł czas, szedł przez twoje ciało”<sup>63</sup>), a także w dwóch porównaniach: elementu szkolnego do ludzkiej cechy (co pozwala zaakcentować przemijanie i „blednięcie” w pamięci; „Atrament w katalogu, jak barwa oczu, bladł”) i sytuacji egzystencjalnej do sceny szkolnej („Podpowiem ci słówka greckie, wsunięty jak w ławkę w twój cień”). W Jastrunowej katastroficznym wizji ucznia skazanego na apokalipsę trudno nie widzieć przedstawicieli pokolenia wojennego (Kolumbów), także sięgających po metafory szkolne, jednak w inny sposób niż ich poprzednicy z okresu dwudziestolecia<sup>64</sup>.

Interesujące warianty edukacyjnej metaforyzacji pojawiają się w twórczości Tadeusza Gajcego. W utworze *Wczorajsze* optymistyczna „edukacja” sprzed wojny zostaje zderzona z koniecznością walki:

Nie wiedziałeś, że dłoń, którą uczyłeś śpiewać,  
potrafi nienawidzić i pięścią grubieć pełną,  
gniewu unosić żagiew<sup>65</sup>

<sup>63</sup> M. JASTRUN: *Poezje zebrane*. T. 1..., s. 141-142.

<sup>64</sup> Odmiennosc na tle twórców dwudziestolecia widać też na poziomie krytycznego pisania o sposobie wykorzystania takich zabiegów. Wacław Bojarski przywołanemu wcześniej wierszowi Tuwima *Lekcja* poświęcił brutalny tekst „*Twórczość emigracyjna* w „*Sztuce i Narodzie*” (1943). Bojarski zaczyna od pytania, czy utwór ten to „Gaworzenie dwunastoletniego »dobrego ucznia z polskiego« śliniącego ołówki i smarującego wiersz w zeszycie do rachunków?”, by w dalszej części recenzji zauważyć: „[...] ta niesłychana bzdurka jest logicznym wynikiem staczenia się talentu Tuwima, który obnażył tak jaskrawie swą wartość w czasach, gdy od artysty wymaga się bardziej niż kiedykolwiek rzetelności przeżycia i umiejętności zorganizowania go w dziele sztuki. Ani jednego, ani drugiego Tuwim nie potrafi. W »cieplej« Ameryce, daleki jest od rozumienia naszej rzeczywistości, jak jego tricki wersyfikacyjne dalekie są od prawdziwej sztuki. Jego muza kabaretowa usiłująca podskakiwać na wysokości wielkiej tematyki podobna jest do jamnika zakochanego w charcicy. Śmieszny to widok i budzący litość” (W. BOJARSKI: *Pożegnanie z mistrzem*. Warszawa 1983, s. 170, 171).

<sup>65</sup> T. GAJCY: *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*. Kraków 1980, s. 103-105.

Nauka zła pojawia się też w wierszu *Do potomnego* („[...] nauczony lęku – pięści / wznosiłem krnąbrne ponad głową”<sup>66</sup>), a w utworze *Ukochanej* ukazano próbę nauczania ręki gestów „tkliwych”:

Nam już dzisiaj ani łza, ni żal,  
tylko rękę milczącą uczyć  
jeszcze tkliwiej osypywać piach,  
jeszcze mocniej nad krzyżami nucić<sup>67</sup>

– wbrew budzącemu przerażeniu światu, ponoszonym ofiarom i nadchodzącej śmierci („i tak nas uczy umierania / piosenka co spływa po piorunie”).

Także wiersze Baczyńskiego posiadają złożoną metaforykę edukacyjną<sup>68</sup>. Przedstawiony w *Pokoleniu* (1943) program edukacji wydaje się już zrealizowany, a główne jego punkty prezentują inicjalne wersy czterech kolejnych strof: „Nas nauczono. Nie ma litości”, „Nas nauczono. Nie ma sumienia”, „Nas nauczono. Nie ma miłości”, „Nas nauczono. Trzeba zapomnieć”<sup>69</sup>. Tak prowadzona edukacja jest właściwie oduczaniem – trzeba zapomnieć te wartości i drogowskazy, których nauczono się wcześniej (litość, sumienie, miłość). Obawa, „by trudny czas nie wypalił ludzi”<sup>70</sup>, przebija też z *Elegii o... [chłopcu polskim]*. I chociaż fraza wprost ewokująca edukację pada tu raz („Wyuczyli cię [...] na pamięć”<sup>71</sup>), to Opacki wykazuje, że te strofy w całości stanowią prezentację „procesu wojennej edukacji”<sup>72</sup>. I chociaż „[p]rogram edukacji pomyślany był błędnie – i dał oczekiwane wyniki”<sup>73</sup>, bo chłopiec wyruszył do walki, to finał tej elegii („Zanim padłeś, jeszcze ziemię przeżegnałeś ręką. /

<sup>66</sup> Ibidem, s. 298–306.

<sup>67</sup> Ibidem, s. 183–184.

<sup>68</sup> Zagadnienie to omawia Ireneusz Opacki; w tym miejscu, bez szczegółowego powtarzania tamtych ustaleń, warto przynajmniej zasygnalizować dużą częstotliwość pojęć z zakresu edukacji w twórczości młodego poety oraz krótko przypomnieć dwa kluczowe dla uchwycenia specyfiki metafory szkoły teksty: *Pokolenie* (1943) oraz *Elegię o... [chłopcu polskim]* (1944). Zob. I. OPACKI: *Elegia optymistyczna...*

<sup>69</sup> K.K. BACZYŃSKI: *Utwory zebrane*. T. 2. Kraków 1979, s. 56–58.

<sup>70</sup> L.M. BARTELSKI: *Genealogia ocalonych. Szkice o latach 1939–1944*. Kraków 1969, s. 271. W kontekście *Pokolenia* Bartelski przytacza – zachowane w podobnie „szkolnym” tonie – słowa Bolesława Micińskiego: „Nienawidzę totalizmu i za to także, że nauczył mnie nienawidzić” (ibidem, s. 272).

<sup>71</sup> K.K. BACZYŃSKI: *Utwory zebrane*. T. 2..., s. 106.

<sup>72</sup> Zob. I. OPACKI: *Elegia optymistyczna...*, s. 225.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 227.

Czy to była kula, synku, czy to serce pękło?") jest optymistyczny: „[...] wykonany przez »polskiego chłopca« gest jawi się przeciw temu procesowi, staje się odwrotnością wyników przewidywalnych. Wszak zamiast strzału – chłopiec wyszedł z bronią! – ręka czyni gest przeżegnania ziemi. Wszak gest ten oznacza również, zamyka w sobie – gest inny, wcześniejszy: gest odrzucenia broni”<sup>74</sup>.

Edukacja Kolumbów w wydaniu Gajcego i Baczyńskiego to najpierw oduczanie dawnych prawd i dostosowywanie „uczniów” do nowych, wojennych, bezlitosnych reguł, ale w kolejnym etapie – heroicznym, wynikającym nie tylko z wewnętrznego oporu przed rezygnacją z człowieczeństwa, ale również z obawy przed oceną wystawioną przez kolejne generacje (*Do potomnego, Pokolenie*)<sup>75</sup> – wysiłek ocalenia ludzkich wartości nawet w obliczu śmierci (*Ukochanej, Elegia o... [chłopcu polskim]*).

Przywołane utwory okresu dwudziestolecia międzywojennego i wojny, zwłaszcza te, które odsyłają do przenośnych sensów „szkoły życia”, stanowią ważne tło dla powojennych wierszy. Teksty z lat 1918–1944 będą więc czasem powracać w książce jako kontekst zarówno dla późniejszych utworów autorów debiutujących przed drugą wojną światową, jak i dla wierszy przedstawicieli młodszych generacji, nawiązujących (mniej lub bardziej wprost, polemicznie lub afirmatywnie) do rozwiązań wypracowanych przed 1945 rokiem.

Część druga książki, *Tematy*, ukaże warianty metafory uporządkowane według wykorzystywanych elementów życia szkolnego (przybory, typy szkół i etapy edukacji)<sup>76</sup>, nauczyciele i uczniowie, plan za-

<sup>74</sup> Ibidem, s. 227–228.

<sup>75</sup> Ocenę potomnego – ambiwalentną wprawdzie, ale z innych powodów niż projektowane w tych wojennych wierszach – proponuje po latach Tomasz Jastrun w utworze *Pokolenia*. W tekście naznaczonym żalem, że na te Kolumbów nie zauważa się cierpienia generacji tak tragicznych, „Że nawet nie słyhać / Jak oddychają zatrutym powietrzem”, autor następująco charakteryzuje pokolenie wojenne: „Najbardziej wzruszają ci / Którzy padli w ogniu i dymie / Unosząc patetycznie dłoń / Wypełnioną dojrzałym granatem / Na ich wierszach zawsze wiele / Świeżych kwiatów i płonących świeczek / Płaczą nad nimi dziewczęta / A chłopcy uczą się zaciskać pięści” (T. JASTRUN: *Promienie błędnego koła*. Kraków 1980, s. 18).

<sup>76</sup> Z uwzględnieniem przedszkola i studiów, ponieważ kolejne szczeble edukacji potraktowane zostały jako spójny system, zbiór instytucji, których cechy (wysoko zorganizowana struktura i wyraźnie zarysowane granice) nadają im potencjał domeny źródłowej kognitywnej metafory, a zarówno przedszkole, jak i uniwersytet (czyli szkoła wyższa) odsyłają wyraźnie do szkoły jako pojęcia nadrzędnego.

jęć, metody kontroli osiągnięć), co pozwoli zaakcentować zarówno powszechność, jak i polisemantyczność pewnych rekwizytów ze sfery edukacji w wierszach współczesnych. Warto z góry zastrzec, że niektóre teksty (często już w tytule i na poziomie zarówno wielkiej metafory, jak i konkretnych fraz) w całości wpisują się w podjętą problematykę – stąd ich rozbudowana interpretacja. Przywołane zostaną jednak także wiersze, które szkolną metaforą grają tylko we fragmentach – wówczas pojawią się cytaty i analizy adekwatnych wyimków z tekstów, siłą rzeczy bez poddania całego utworu interpretacji wykraczającej poza zakres badań.

W książce szeroko zakreślono zarówno ramy czasowe, jak i granice materiału literackiego (wybrane wiersze to przykłady zaczerpnięte z bardzo różnych, *nomen omen*, szkół poetyckich<sup>77</sup>, utwory o odmiennym stopniu powagi i charakterze genologicznym, łącznie z tekstami zaliczanymi do piosenki poetyckiej<sup>78</sup>). Kryterium doboru utworów wiązało się bowiem przede wszystkim ze zgodnością z podjętym tematem, a uwzględnienie wielości różnych przykładów oraz wielostronne spojrzenie na metaforę szkoły stanowiło priorytet badawczych poszukiwań.

---

<sup>77</sup> Takie aspekty znaczeniowe – szkoła jako „kierunek lub metoda w nauce, sztuce, literaturze itp. mająca wspólne cechy charakterystyczne, oparte na tych samych założeniach” oraz „grupa twórców lub naukowców związana z jakąś wybitną osobistością lub pozostająca w kręgu tych samych oddziaływań” (*Szkoła*. [Http://sjp.pwn.pl/sjp/szkola;2526721.html](http://sjp.pwn.pl/sjp/szkola;2526721.html) [data dostępu: 13.03.2016]) – nie będą przedmiotem analizy. Warto jednak przypomnieć proponowane przez Stanisława Jerzego Leca żartobliwe próby nałożenia tych sensów ze znaczeniem podstawowym, instytucjonalnym: „Pisarz ów stworzył własną szkołę, której był najgorszym uczniem” (S.J. LEC: *Myśli nieuczesane wszystkie*. Warszawa 2009, s. 487), „W każdej szkole poetyckiej są oczywiście i belfry” (ibidem, s. 618).

<sup>78</sup> W ramach tak sprofilowanego materiału badawczego nie mieści się jednak na przykład twórczość zespołów hip-hopowych, warto więc przynajmniej na marginesie odnotować zaskakująco dużą popularność metafory „życie to szkoła” w tekstach tego gatunku: „Życie to szkoła, a ja w niej uczyć się muszę / Tu każdy błąd to porażka, a ja muszę być prymusem” – Fenomen, *Teksty* (album *Efekt*, 2001); „Życie to szkoła, ty bądź wzorowym uczniem” – Hemp Gru, *Daj żyć* (album *Lojalność*, 2011); „Życie to szkoła, szybko zweryfikuje” – HDS, *Nie żałuję* (album *Muzyka bloków*, 2014), „Życie to egzamin, / Chcę to życie oblać” – Bisz/Radex, *Potlacz!* (album *Wilczy humor*, 2016), „Świat jest WFem, a ja nie mam stroju / Świat to liceum, ja mam lewe zwolnienie / [...] / Oto nasze życie, czyli nieskończony szkolny rok / [...] / Pani znowu nie ma stroju. Idźmy na wagary” – Taco Hemingway, *Świat jest WFem* (album *Marmur*, 2016).

Liczyło się przede wszystkim występowanie w materiale poetyckim szeroko rozumianej metafory szkoły, a nie hierarchia autorów według przypisanego im w historii literatury znaczenia. Najbardziej interesujące wydają się bowiem przekraczająca granice pokoleń i programów artystycznych powszechność metafory szkoły oraz występujące na tym polu podobieństwa i różnice (na poziomie stosowanych w funkcji metaforycznej elementów szkolnej rzeczywistości) intencji, które tym użyciom przyświecają, oraz wniosków, do jakich prowadzą analizy stosowanych w poezji zabiegów tego typu. Warto więc wziąć pod uwagę zarówno uniwersalność analogii życie–szkoła, jak i możliwość odmiennych wariantów szczegółowych – tę dwoistość metafory szkoły, tak trafnie uchwyconą w cytacie z *Nagiego lunchu* Williama S. Burroughsa: „Życie to szkoła, gdzie każdy uczeń uczy się innej lekcji”<sup>79</sup>.

\*\*\*

Niniejsza książka jest skróconą wersją pracy doktorskiej obronionej we wrześniu 2016 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pragnę wyrazić wdzięczność promotorce rozprawy, Pani Profesor Danucie Opackiej-Walasek, za taką szkołę (metafory i polskiej poezji współczesnej – ale przecież nie tylko), w której aż chciałoby się zostać na drugi rok. Dziękuję również recenzentom, Pani Profesor Joannie Dembińskiej-Pawelec, Panu Profesorowi Krzysztofowi Biedrzyckiemu i Panu Profesorowi Adamowi Poprawie, za wnikliwą lekturę i celne sugestie.

---

<sup>79</sup> W.S. BURROUGHS: *Nagi lunch*. Przeł. E. ARDEN. Warszawa 1995, s. 111.

Część I  
**Etapy**





## Wychowanie do życia w reżimie: „wagarowicze” i „buntownicy” (1945–1989)

### Praca domowa z wojny

Bohaterka *Szumu* Magdaleny Tulli poprzez szkolną metaforykę tłumaczy powojenne (poobozowe) strategie życiowe matki i ciotki (określanej w powieści jako „jego matka”):

Przeszły twardą szkołę. Nie lubiły jej wspominać. Nigdy nie rozmawiały o tym, czego tam uczono. Jego matka na pewno uważała, że wyniosła więcej z tej lekcji. [...] Świat, który zobaczyła potem, gdy lekcja się skończyła, w jej oczach nie zasługiwał na poważne traktowanie. Uspokajała ją pewność, że umie sobie z nim radzić. Nie mogła już nigdy pozwolić sobie na to, żeby nie umieć. [...] Tajemnicą mojej matki była szkoła, przez którą przeszły. Nie chciałyby mieć wypisane na czole, co to była za szkoła i gdzie się mieściła<sup>1</sup>.

Poetyckie iskierki człowieczeństwa silniejszego niż wojna i śmierć w *Ukochanej* Tadeusza Gajcego czy *Elegii o... [chłopcu polskim]* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego nie unieważniają faktu, że II wojna światowa na długo naznacza rzeczywistość, ale także powstającą w tej nowej rzeczywistości poezję. Następują zmiany polityczne i obyczajowe, inaczej przedstawiają się tematy i zadania ważne dla literatury, do głosu dochodzą nowe „szkoły” poetyckie, a przemiany te siłą rzeczy rzutować muszą również na zakres stosowania metafory szkoły. Wojna jednak jeszcze przez lata jest wyraźnym punktem odniesienia w metaforyce związanej z edukacją. Staje się czymś na kształt pracy domowej, którą po zakończeniu „omawiania” tematu w klasie trzeba samodzielnie „odrobić”.

Zmieniło się postrzeganie świata przez ludzi doświadczonych wojenną traumą – jak w pochodzącym z 1945 roku wierszu Wisławy

---

<sup>1</sup> M. TULLI: *Szum*. Kraków 2014, s. 8, 8–9, 10.



Szyborskiej \*\*\* [*Świat umieliśmy kiedyś na wyrywki...*]: „Nasz łup wojenny to wiedza o świecie”<sup>2</sup> (WWWS, 7). Wojciech Ligęza zauważa: „Z wojny wynosi się szczególną wiedzę o tym, że świat się skomplikował, a »stare prawdy«, mity i wartości straciły moc wyjaśniającą. Szkoła historii dostarczyła smutnych doświadczeń”<sup>3</sup>. Tadeusz Nyczek, analizując ten utwór i inne najwcześniejsze wiersze Szyborskiej, zauważa:

Tragedia wojny z jej czarnym cieniem śmierci położyła się na wielu tekstach lirycznych i prozaicznych tego okresu, każąc częściej spoglądać w stronę dymiących pogorzeliś niż w nieznaną przyszłość. Rówieśnicy Szyborskiej, choćby Tadeusz Borowski czy Tadeusz Różewicz, wciąż mieli poczucie stąpania po grobach. Groza niedawnej przeszłości przesłaniała możliwe satysfakcje z samego aktu przeżycia<sup>4</sup>.

Także w poezji Różewicza i Borowskiego, wspomnianych wyżej, traumy znajdują wyraz w szkolnej tematyce i terminologii. Powojenne zagubienie wybrzmiewa w *Ocalonym*: „Szukam nauczyciela i mistrza”<sup>5</sup> (PTR, 1, 21), przy czym interpretatorzy w tym wezwaniu doszukiwali się między innymi Chrystusa i poezji, ale też powątpiewania „w możliwość reedukacji”<sup>6</sup>. Borowski przedstawia z kolei punkt widzenia twórcy, który nie ma w życiorysie bohaterskiego epizodu z okresu wojny. Poeta już wcześniej spotkał się z odrzuceniem, ponieważ przewidział ponury finał, gdy większość Kolumbów nie była jeszcze gotowa dopuścić go do świadomości<sup>7</sup>. Natomiast po wojnie Borowski ukazuje swoje zmagania

<sup>2</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Wisławy Szyborskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, oznaczonego dalej skrótem WWWS. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>3</sup> W. LIGĘZA: *O poezji Wisławy Szyborskiej. Świat w stanie korekty*. Kraków 2002, s. 21.

<sup>4</sup> T. NYCZEK: *Po raz pierwszy*. W: IDEM: *22 x Szyborska*. Poznań 1997, s. 12–13.

<sup>5</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Tadeusza Różewicza pochodzą z czterotomowego wydania *Poezja*. Wrocław 2005–2006, oznaczonego dalej skrótem PTR. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

<sup>6</sup> Zob. W. BOJDA: *Kompleks Izaaka (Tadeusz Różewicz: „Ocalony”)*. W: *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*. Red. A. NAWARECKI, D. PAWELEC. Katowice 1999, s. 49–51.

<sup>7</sup> „Katastrofizm był zapewne najistotniejszym, choć na pewno nie jedynym, ogniwem sporu toczącego się wokół *Gdziekolwiek ziemia...* Kolejnym, równie ważnym, była nader kontrowersyjna *Pieśń* ze słynnym passusem: »Zostanie po nas złom żelazny / i głuchy, drwiący śmiech pokoleń«. Słowa te spotkały się z niesłuchaniem

z faktem, że jego biografia odbiega od generacyjnych wymogów. Podjęte decyzje wydają się trywialne na tle wyborów rówieśników, którzy polegli w walce, a błahość edukacyjnych ambicji zostaje autoironicznie przedstawiona w finale *Postoju w Murnau*, gdy możliwość czynu zbrojnego zostaje – ze wstydem – zanegowana („Do Włoch? Nie, bracie, nie tobie żołnierki, / tobie potrzeba... Ech, wstyd mi!”<sup>8</sup>; PTB, 291) i przeciwstawiona tradycyjnej edukacji („Przecież w warszawskim, rozbitym uniwerku / muszę dokończyć rozprawy o rytmie”). Kwestia ta jeszcze dobitniej dochodzi do głosu w *Życiorysie wojennym*<sup>9</sup>:

Nie należałem do AK,  
nie pracowałem w Zetwuzecie.  
uczyłem się po całych nocach  
na tajnym uniwersytecie,

Koledzy w twarz patrzyli śmierci,  
niejeden padł, jak bywa w bitwie,

---

żywym odporem Bojarskiego [...]. Głos Borowskiego nie był bowiem odosobniony, był jedynie pierwszy i tak dobitnie sformułowany. Ujawnił postawę, która nie rozpoznana przez Bojarskiego, wykrystalizowała się później w twórczości pokolenia wojennego – przede wszystkim w poezji Baczyńskiego (*Pokolenie, Młodość, Autobiografia*) i Gajcego (*Do potomnego*). Oznaczała ona odwagę głoszenia tragicznej prawdy o pokoleniowej przyszłości – prawdy o pokoleniu wyśmianym i zapomnianym. Wiza ta nie mogła być przez jego rówieśników przyjęta i w prosty sposób zaakceptowana. To był, zdaje się, najistotniejszy powód jego odrzucenia” (J. SZCZĘSNA: *Wstęp*. W: T. Borowski: *Pisma. Poezje*. Kraków 2003, s. 40).

<sup>8</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Tadeusza Borowskiego pochodzą z wydania *Pisma. Poezje*. Kraków 2003, oznaczonego dalej skrótem PTB. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>9</sup> „Dla Borowskiego »nieobecność w Historii«, czy raczej brak czynnej obecności w Historii, był problemem coraz bardziej istotnym – obciążającym nie tylko jego stosunek do emigracji, ale także własnego, bezpowrotnie już utraconego pokolenia. Obsesyjność tego motywu obnaża autodemaskacyjny *Życiorys wojenny*, będący zapisem życiowych niespełnień i kompleksów. Kompleksów odczuwanych nade wszystko wobec własnego pokolenia, dla którego »poezja [...] była jednak czymś gorszym od czynu«. W świecie, w którym wartość człowieka określana była aktywną obecnością w historii, a poczucie spełnienia gwarantował jedynie czynny udział w walce, poeta musiał ponieść klęskę. Była to jednak przede wszystkim klęska pogrążonego w absurdzie świata, w którym Borowski ocaliłby sens życia, »gdyby jednego Niemca zabił« [...]. Gorycz i ironia, jakie się tu pojawiają, wynikają z potwierdzonego po raz kolejny bankructwa literatury i kultury” (J. SZCZĘSNA: *Wstęp...*, s. 53–54).

a ja pisałem o Liebercie,  
 Staffie, epitecie, rytmie.  
 [...]
   
 I takie życie: wiersze, miłość,  
 bez charakteru, puste, blade.  
 Może by nie stracone było,  
 gdybym jednego Niemca zabił.  
 PTB, 393

Pozory odnalezienia się w powojennej rzeczywistości demaskuje Borowski w wierszu \*\*\* [*Nauczyłem się...*]. Każda strofa zaczyna się słowami „Nauczyłem się” (PTB, 336–337), a po nich następują obrazy z codziennego życia, wyzbytego marzeń i ambicji, którego prozaiczny ale bezpieczny porządek rozsadzają nie tylko wojenne wspomnienia („długo spać, sny mieć ciężkie i złe / i wciąż myśleć z odrazą o głodzie”), ale także świadomość własnego zaniechania oraz tego, że nie można już być poetą:

Nauczyłem się i jestem spokojny,  
 któż bo głupi iść przeciw bagnatom?  
 Tylko czasem dziwnie mi gorzko,  
 że już nigdy nie będę poetą.

Frapująco brzmi ten wiersz, gdy zestawić go z wojennym *Pokole-  
 niem* Baczyńskiego. Tam „Nas nauczono”<sup>10</sup> i szereg odczłowieczających „lekcji”, tu narzucona samemu sobie („Nauczyłem się”) nauka życia w nowych realiach, którą także postrzegać można jako oduczanie się dawnego siebie.

Borowski gorzko przedstawia również wizję związanego z programem nauczania przekazywania pamięci o wojnie. W *Bajce dla dzieci*, zawierającej między innymi wersy: „będziemy oswajając dzieci w szkołach / z techniką rabunku i mordu” (PTB, 350), ukazane zostaje zagrożenie wynikające z uczenia o okrucieństwie – zagrożenie powtórzeniem przemocy w przyszłości. Z kolei Stanisław Czycz eksponuje przepaść między tym, czego o wojnie nauczyć może szkoła, a wojną prawdziwą. W tekście *Było* z tomu *ta* (1957) tworzenie rysunku – „jak w szkole ptaki drzewa / wiosenne kwiaty jarzębiny”<sup>11</sup> – na którym „nie ma nic / poza pięknymi rysami grozy”, zderzono z wojną nieupiększoną:

<sup>10</sup> K.K. BACZYŃSKI: *Utwory zebrane*. T. 2. Kraków 1979, s. 56–58.

<sup>11</sup> S. CZYCH: *Wybór wierszy*. Kraków 1979, s. 9–12.

gdzie w strzepy  
rozrywane są  
obrazki szkolne  
[...]  
gdzie jest tylko  
przerażenie  
żywych

ślepe

jak oczy  
jak wojenne obrazki  
tego chłopca

Mieczysław Jastrun w tomie *Błysk obrazu* (1975) publikuje utwór zatytułowany *Lekcja*:

„Proszę otworzyć okna”  
Mówię  
W ławkach siedzą uczniowie  
Bez głów z kadłubami zwęglonymi  
Z rękami niezdolnymi do pisania (a cóż dopiero do otwarcia okien)  
Mówię od lat do lat  
Od pełnej sali bez okien do pustki nie zabitej deskami  
Ale wiem przecież że niektórzy z nich i tak by już umarli  
Nawet bez wojny eksterminacji zagłady powstania  
I poszłaby bez tego moja praca boso  
Ścieżką najeżoną ostrym żwirem  
Zgubiłem na tej ścieżce bez jutra nazwiska imiona  
Twarze zatarły się usta czoła oczy  
Niebieskie czarne wypłynęły z orbit  
I rozpląły się w wodach czasu płynącego

Płyn dalej żywa wodo  
Dziej się głębiej samotności moja<sup>12</sup>.

PZMJ, 2, 24

Zastosowanie wielkiej metafory sytuacji szkolnej okazuje się sposobem na wypowiedzenie koszmaru, który wydaje się niemożliwy do

---

<sup>12</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Mieczysława Jastruna pochodzą z dwutomowego wydania *Poezje zebrane*. Warszawa 1984, oznaczonego dalej skrótem PZMJ. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

wypowiedzenia. W figurze martwej klasy<sup>13</sup> uchwycone zostają poczucie zamknięcia w świecie wojennych traum, obrazów i konsekwencji oraz klaustrofobiczna niemożność „przewietrzenia” dusznej atmosfery śmierci. Makabryczne, naturalistyczne obrazy (uczniów „bez głów z kadłubami zwęglonymi”, oczu, które „z orbit” dosłownie „wypłynęły”, zamiast – na skutek dziecięcego zadziwienia poznawanym światem i w zaledwie przenośnym sensie – „wyjść z orbit”) nie dają szansy na uwolnienie się od wojny. I choć „zatarły się” po latach indywidualne cechy ofiar, przepadły ich „nazwiska imiona / Twarze”, to pozostało poczucie ich „obecności” (choć przecież nieobecności) na prowadzonej od lat bolesnej lekcji. Świat obarczony taką zniewalającą pamięcią zawsze już będzie okaleczony, nie da się „otworzyć okna” na lepsze widoki, na świat odbudowywany po katastrofie. Kto zresztą miałby – w kalekim (fizycznie i psychicznie) społeczeństwie, pełnym wyrw po tych, których zabrakło – zająć się odbudową? Metafora „pustki nie zabitej deskami” przywołuje na myśl „zabitą dechami” prowincję naznaczoną wojenną traumą i powojennym brakiem, jednak trop ten odsyła także do śmierci. Przez „niezabicie” sugerowane jest jakieś (wojenne?) „zabicie”, ale „pustka nie zabita deskami” ewokuje równocześnie „niepochowanych w trumnach”, a w związku z tym pustkę pełną śmierci tak powszechnej, że niemożliwej do pogrzebania i odczuwalnej przez to jako otaczająca żyjących w przynależnej im przestrzeni. Próba racjonalizacji („niektórzy z nich i tak by już umarli”) nie kończy zmagania z traumą. Szereg akwatywnych obrazów zdaje się wprawdzie zmierzać ku zrozumieniu, że czas „płynie” i zaciera przeszłość, a przyszłość należy do życia („Płyn dalej żywa wodo”), jednak ostatni wers to zgoda na wciąż silniejszą (bo pogłębiającą się; a może też głębszą, bardziej znaczącą, przenikającą jeszcze głębiej w istnienie) samotność tego, który – wbrew naturalnemu porządkowi, zniszczonemu wojną – przeżył swoich

---

<sup>13</sup> Nasuwający się na myśl przy lekturze wiersza spektakl Tadeusza Kantora *Umarła klasa* wystawiono w 1975 roku – w tym samym roku ukazał się *Błysk obrazu*. Podobne „szkolne” wizje znaleźć można w *Naszej klasie* Tadeusza Słobodzianka (o podobieństwach i różnicach między *Umarłą klasą* i *Naszą klasą* pisze Leonard Neuger; L. NEUGER: *Splot. Refleksje nad „Naszą klasą” Tadeusza Słobodzianka*. W: T. SŁOBODZIANEK: *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*. Gdańsk 2009, s. 101–108). W obu sztukach upiory ofiar Zagłady zostają jednak dopuszczone do głosu, tymczasem kalekie widma z wiersza *Lekcja* nie mogą same mówić o swoim losie – to nauczyciel o nich opowiada, koncentrując się raczej na traumie tych, którzy przeżyli.

uczniów. Przepracowywanie traumy nie uwalnia od niej, ale pozwala ją opowiedzieć, ułożyć, „pogłębić” jej sensy i współegzystować z jej piętnem.

Tomasz Jastrun sięga po podobne obrazowanie w wierszu *Lekcja historii narodowej*. Opowieść o ojcu, który żegna się z rodziną i odchodzi, by walczyć, puentuje strofa:

Nie wiemy czy zginie  
Nie wiemy jaki będzie los jego syna  
– Czy są jakieś pytania –  
Podniósł się las płonących rąk<sup>14</sup>

Do rozliczeń z czasami wojennej zawieruchy wykorzystuje szkolną metaforyzację także Jan Bolesław Ożóg w wierszu *Z gimnazjum* (datowanym na rok 1948, wydanym dziesięć lat później w tomie *Zielony wiatr*). Odchodzi w niepamięć „ojczyzna strugana z drewna / kiedyś w »niemieckim« lesie”<sup>15</sup>, a w spisie tego, co pozostało, znajdują się partyzanckie rekwizyty, przypominające przybory szkolne:

belemnit jak ołówek,  
zielona euglena,  
piętnaście paczek „klasówek”,  
urwana lufa stena.

Z kolei w utworze *Rozmowa z harcerzem* Jana Twardowskiego<sup>16</sup> bolesne doświadczenia wojny – tak odmienne od dziecięcych marzeń o bohaterskiej artylerii – można wypowiedzieć dzięki sięgnięciu do szkolnych czasów, czasów sprzed traumy:

Słuchaj, małeńki. I mnie marzyło się tak,  
gdy dorosnę, ukończę szkołę, z artylerią powędruję w świat.  
[...]  
Lecz nagle, Boże, chwile dziwne,  
niezrozumiałe przedtem, inne,  
po których schodzi się w dół.

<sup>14</sup> T. JASTRUN: *Promienie błędnego koła*. Kraków 1980, s. 69.

<sup>15</sup> J.B. OŻÓG: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1977, s. 486.

<sup>16</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajmnicą w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 115–133.

Sny spopielają. W mszałach ciernie.  
 Znów marzę. Smucąc niepomiernie.  
 Kiedy byłem w szkole, kiedy miałem czapkę uczniowską,  
 niosąc kupiony srebrny gwizdek dawną ulicą Marszałkowską<sup>17</sup>.  
 ZDJT, 112

Krąg szkolnych skojarzeń pozwala uchwycić śmierć w wierszu *O wspomnieniach szkolnego mundurka*. Sytuacja zniszczonego budynku to wyrazista, możliwa do wypowiedzenia – a tym samym oswajająca żałobę – analogia do losu zmarłych uczniów:

Co tam było, co się z tobą dzieje –  
 moja dawna poburzona szkoła –  
 w dawnych chłopców pogasłe nadzieje  
 klamką stukasz dawno uciszoną.

Popaliły się okna i mapy  
 z Ziemią Świętą gdzie się Saul błakał –  
 rzuć mi na twarz jak garść chłodnej ziemi  
 z klasy ósmej dźwięk zmarłego dzwonka.

Jaka, myślisz, jest pamięć twych uczniów –  
 młodość krótka, głębokie groby –  
 założyłem po tobie w brewiarzu  
 w *Completorium* wstążeczkę żałoby.

ZDJT, 114

Tytuł, który nasuwa skojarzenie z adresowaną do młodzieży książką *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Wiktora Gomulickiego, sugeruje, że chodzi o wspomnienia „mundurka”, a nie noszącego ten strój dziecka. Pojawiają się w tekście sformułowania z rejestru związanego z umiarem, często jednak zostają one przeniesione z ludzi na szkołę: „Popaliły się okna i mapy”, „klamką stukasz dawno uciszoną”, „dźwięk zmarłego dzwonka”. Śmierć uczniów projektowana jest tu na śmierć rzeczy, co pozwala hiperbolizować wojenną zagładę, ale też opowiedzieć ją bez bolesnego przywoływania nazwisk i twarzy bliskich ludzi.

Wojenną śmierć poprzez metaforę szkoły przedstawia Zbigniew Herbert w niektórych partiach wiersza *Pan od przyrody*:

<sup>17</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Jana Twardowskiego pochodzą z wydania *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, oznaczonego dalej skrótem ZDJT. Po przecinku podany jest numer strony.

w drugim roku wojny  
zabili pana od przyrody  
łobuzy od historii<sup>18</sup>  
WZZH, 121–123

Gra szkolną frazeologią („pan od przyrody”, ale „łobuzy od historii”) pozwala uwydatnić kontrast między nauczycielem i stojącą za nim formacją kulturową a tymi, którzy przemocą, w imię „konieczności dziejowej”, wbrew szlachebnym regułom przedwojennego świata unicestwiają pana od przyrody – likwidując tym samym wartości, które uosabia. Śmierć pedagoga to śmierć epoki, zapowiedź sowietyzacji i pauperyzacji znacznie wykraczającej poza świat szkolny<sup>19</sup>.

Za pomocą metafor szkolnych i związanych z zabawą w utworze *Dzieci mroku* Bogusława Latawiec prezentuje dziecięce spojrzenie na początki powojennego życia i trudności z uwierzeniem w to, że wojna naprawdę minęła:

My zwycięscy – bo żywi  
i nakarmieni *plyndzami* z tartych *perek*  
my biorący lekcje historii na skrzypiącym  
trzepaku do dywanów:  
koziołek do tyłu – znaczył powrót wojny  
dwa do przodu – wyzwolenie  
zwieszanka ramionami do ziemi – rozstrzelany, trup<sup>20</sup>

„Szkolna” historia jawi się jednak nie tylko jako sposób porządkowania związanych z wojną przeżyć, ale też jako sprawczyni wojennego zła. Tak jest w wierszu *Pewność* Ewy Lipskiej:

---

<sup>18</sup> Cytowane w tym rozdziale wiersze Zbigniewa Herberta pochodzą z wydania *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, oznaczonego dalej skrótem WZZH. Po przecinku podany jest numer strony. Krzysztof Karasek, poeta również stosujący metafory szkolne, proponuje esej właśnie o tych zacytowanych wersach *Pana od przyrody* (zob. K. KARASEK: *Kołatanie wiersza*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009, s. 24).

<sup>19</sup> Zabity podczas wojny nauczyciel (tym razem historii) wraca też w wierszu M. Jastruna *Duch obojętny*. Z kolei znieawidzony kolega z gimnazjum zjawia się w *Snach*, drugiej części *Opowiadania dydaktycznego* Różewicza, i także przypomina sobą o wojnie. Zarówno te teksty, jak i *Pan od przyrody*, omówione zostaną bliżej w rozdziale piątym.

<sup>20</sup> B. LATAWIEC: *Gdyby czas był ziemią*. Sopot 2011, s. 29–30.



Był już taki egzamin z historii  
kiedy naraz wszyscy uczniowie oblali.  
I został po nich uroczysty cmentarz<sup>21</sup>.  
UWEL, 59

Poeci, którzy sami nie pamiętają wojny, nie mogą pisać o własnych doświadczeniach, ale stosują szkolną metaforę w mówieniu o cudzych przejściach (cytowana wyżej Lipska) i w relacji ze swojego „uczenia się” historii. Jednak w *Sierpniu 1944* Adama Zagajewskiego, wierszu, w którym znaleźć można „szkolne” wersy („Mój głód uczył się pierwszych podstępów”<sup>22</sup>, „kiedy nie dało się już utrzymać pozorów wakacji”; WWAZ, 20), następuje utożsamienie się z zabitymi powstańcami („Moja krew”, „Moje ręce”, „Moje włosy”, „Mój krzyk”, „Moje ciało”, „Mój głód”, „Moje oczy”, „Moje serce”, „mój mózg”) i przejęcie ich pamięci jako własnej (a więc właściwie już w charakterze postpamięci<sup>23</sup>). Proces ten także wyrażony zostaje w formie metody uczenia się – „na pamięć” („moja pamięć rodziła się na pamięć”). Z kolei wojenne prześladowania („przez cztery lata wiał zimny wiatr”) w utworze *Trzej Królowie* próbuje Zagajewski „oswajać” przez porównanie ze szkolną sytuacją: „a gwiazda była żółta, przyszyta do płaszcza / niedbale jak tarcza szkolna” (WWAZ, 146–147).

Wszystkie te poetyckie „zadania domowe” z II wojny światowej, chociaż zakorzenione we wcześniejszym okresie, odrabiane są w „nowej szkole”: w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (do 1952 roku funkcjonującej jako Rzeczpospolita Polska).

## PRL – Państwo Regulujące Lekcje

Nielatwo oddzielić szkołę od polityki. Niektórzy myśliciele uważają, że edukacja zawsze jest polityczna. Jerome Bruner twierdzi, że związek ten wynika z konsekwencji nabywania „umiejętności, sposobów myśle-

<sup>21</sup> Cytowane w tym rozdziale wiersze Ewy Lipskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Utwory wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986, oznaczonego dalej skrótem UWEL. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>22</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Adama Zagajewskiego, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*. Kraków 2007, oznaczonego dalej skrótem WWAZ. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>23</sup> Zob. np. M. HIRSCH: *Pokolenie postpamięci*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2011, nr 10, s. 28–36.

nia, przeżywania i wyrażania się”<sup>24</sup>. Klaus-Jürgen Tillmann tłumaczy natomiast, że szkoła narażona jest na polityczność już przez sam fakt bycia instytucją: „To, że szkoła jest instytucją, sprawia również, że zorganizowane procesy uczenia się dorastającego pokolenia są włączone w kierowany przez państwo aparat władzy, że uczenie się może być wskutek tego kontrolowane administracyjnie oraz poddawane wpływom politycznym”<sup>25</sup>.

Filozofowie lewicowi wysuwają szczegółowe zarzuty wobec systemu edukacji. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron piszą: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”<sup>26</sup>, a Louis Althusser uważa system szkolny za jeden z Ideologicznych Aparatów Państwowych (IAP), zapewniających „podporządkowanie się panującej ideologii”<sup>27</sup>. Także „kryptopedagog”<sup>28</sup> Michel Foucault włącza edukację w system ucisku, jednak robi to nieco inaczej niż wymienieni myśliciele lewicujący. Szkoła najczęściej służy mu za jeden z przykładów dyscypliny, kontroli dyskursów i związku „władza–wiedza”. Najzwęższe sformułowanie tych poglądów znaleźć można w *Porządku dyskursu*:

<sup>24</sup> „Edukacja, jakkolwiek może się wydawać niepotrzebna lub dekoracyjna (lub za taką być uważana), dostarcza umiejętności, sposobów myślenia, przeżywania i wyrażania się, które można potem zamienić na »wyróżniki« na zinstytucjonalizowanych »rynkach« społecznych. A zatem, w głębszym sensie, edukacja nigdy nie jest neutralna, pozbawiona społecznych lub ekonomicznych konsekwencji. Niezależnie od liczby głosów sprzeciwu edukacja, w owym szerokim sensie, jest zawsze polityczna” (J. BRUNER: *Kultura, umysł i edukacja*. W: IDEM: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2010, s. 45).

<sup>25</sup> K.-J. TILLMANN: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. BLUSZCZ, B. MIRACKI. Warszawa 2006, s. 115.

<sup>26</sup> P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011, s. 75. Według tych badaczy „[t]radycyjny system nauczania przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalania struktury stosunków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne” (ibidem, s. 320). Zob. M. JACYNO: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa 1997; A. SAWISZ: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2, s. 241–262.

<sup>27</sup> L. ALTHUSSER: *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. STAROŃ. [Http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374](http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374) [data dostępu: 7.11.2014].

<sup>28</sup> Zob. K. HOSKIN: *Dochodzenie w sprawie Foucaulta. Kryptopedagog zdemaskowany*. W: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Red. S.J. BALL. Przeł. K. KWAŚNIEWICZ. Kraków 1994, s. 45–74.

Edukacja z trudem odgrywa rolę prawomocnego instrumentu, dzięki któremu w społeczeństwie takim jak nasze każda jednostka może mieć dostęp do jakiegokolwiek typu dyskursu, bo wiemy już, że edukacja podąża w swojej dystrybucji, w tym, co dopuszcza, i w tym, czemu staje na przeszkodzie – wzdłuż linii naznaczonych podziałami, opozycjami i walkami społecznymi. Każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przyswajania dyskursów wraz wiedzą i władzą, które te za sobą niosą. [...] Czymże bowiem jest ów system nauczania, jeśli nie rytualizacją słowa, jeśli nie kwalifikacją i ustalaniem ról dla podmiotów mówiących, jeśli nie konstytuowaniem grupy doktrynalnej, choćby rozproszonej, i jeśli nie dystrybucją i zawłaszczaniem dyskursu wraz z jego władzą i wiedzą<sup>29</sup>.

Przywołując zachodnie koncepcje, trzeba pamiętać, by w kontekście PRL-u wziąć pod uwagę odmienność ustroju. Althusser wyraźnie umiejscawia swoje rozważania w kapitalizmie, podkreślając, że szkoła ma pozycję dominującą, ponieważ żaden inny ideologiczny aparat państwowy „nie dysponuje przez tyle lat posłuchem [...] obowiązującym przez 5 lub 6 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie wszystkie dzieci kapitalistycznej formacji społecznej”<sup>30</sup>. W PRL-u, chociaż pozostaje w mocy spostrzeżenie o czasowych warunkach wzmacniających oddziaływanie ideologiczne, to zasadniczo inna musi być wpajana uczniom ideologia,

---

<sup>29</sup> M. FOUCAULT: *Porządek dyskursu*. Przeł. M. KOZŁOWSKI. Gdańsk 2002, s. 32. W innym tekście Foucault dokładniej określa specyfikę instytucji związanych z edukacją: „Zdarza się [...], iż rozwijanie zdolności biologicznych, komunikacja i władza tworzą precyzyjnie uregulowany system. Weźmy jako przykład instytucję wychowawczą: tu sposób zagospodarowania przestrzeni, szczegółowy regulamin wewnętrzny, organizowane przez nią zajęcia czy wreszcie ludzie, którzy w niej mieszkają i spotykają się ze sobą, każdy z właściwą sobie funkcją i osobowością, składają się wspólnie na »blok« zdolności-komunikacja-władza. Narzędziem działalności, która prowadzi do uczenia się ról i nabywania umiejętności, są ściśle określone formy komunikowania się (lekcje, pytania i odpowiedzi, rozkazy, wezwania, zróżnicowane oznaki »wartości« danej osoby i posiadanej przez nią wiedzy, zakodowane sygnały posłuszeństwa). Korzysta ona również z całego zestawu instrumentów władzy (nadzoru, kar i nagród, izolacji czy hierarchicznej piramidy)” (M. FOUCAULT: *Podmiot i władza*. Przeł. J. ZYCHOWICZ. „Lewa Noga” 1998, nr 9, s. 183–184). Zob. M. FOUCAULT: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 1993; M. FOUCAULT: *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Przeł. M. HERER. Warszawa 2010, s. 74–75; Foucault i edukacja...; M. CHUTORAŃSKI: *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław 2013.

<sup>30</sup> L. ALTHUSSER: *Ideologie i aparaty...*

bo inna jest klasa u władzy. „Polityczna” szkoła Bourdieu i Passerona, Althussera, Foucaulta to – mimo krytyki, której podlega – szkoła funkcjonująca w systemach demokratycznych. Tymczasem szkoła Polski Ludowej z premedytacją realizuje wyznaczniki wychowania totalitarnego, którego zadaniem jest „formowanie osobowości uprzedmiotowionych, skrajnie podporządkowanych władzy, ślepo posłusznych, skłonnych wykonywać wszelkie zadania, niezależnie od ich konsekwencji, w imię posłuszeństwa ideologii”<sup>31</sup>. Janusz Barański zwięźle definiuje cel takiej oświaty: „Jednostka, począwszy od przedszkola, miała być emanacją i narzędziem stosunków władzy i jej priorytetów”<sup>32</sup>.

Polityczne „uwikłanie” szkoły, zawsze w pewien sposób obecne, ze względu na realizowanie wychowania w duchu partyjnym wyraźnie więc zwiększyło się w PRL-u. Przyglądając się strategiom sięgania po edukacyjne metafory w czasach, kiedy głównym przedmiotem nauczania szkolnego było „wychowanie do życia w reżimie”, warto odnieść te poetyckie realizacje do uwarunkowań polityki i literatury omawianego okresu.

## Apolityczne wiersze epoki politycznej

W pierwszych latach kształtowania się nowego ustroju – a przede wszystkim w okresie socrealizmu – metafora szkoły funkcjonuje zgodnie z regułami/rygorami tych czasów. Na zasadzie historycznoliterackiej skrupulatności można odnotować niektóre przykłady, chociaż trudno przypisać im walor innowacyjności. To pochwała nowego systemu wyrażona w obrazkach z życia ofiarnych nauczycieli i uczniów z wiejskich szkół czy wieczorowych kursów (*Pisarzom jadącym na Śląsk, Z poematu „Joliot”, Z kursów wieczorowych, \*\*\* [Tu – w wiejskiej szkole...]* Anny Kamińskiej, *Nauczyciel Ożoga, Do dzieci o wiosnie* Jalu Kurka), manifestach nowego początku (*Na otwarcie uniwersytetów Ożoga*), wezwaniach do wspólnej walki (*Z elementarza Szymborskiej*) czy portretach doktryny

<sup>31</sup> A. WRÓBEL: *Wychowanie a manipulacja*. Kraków 2006, s. 120. Zob. L. SZUBA: *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*. Lublin 1999; W. PASZYŃSKI: *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii...* W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2008, s. 141–172.

<sup>32</sup> J. BARAŃSKI: *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy...*, T. 5, s. 335.

socialistycznej i jej głosiciele jako nauczyciele narodu (*Nauczycielka* i *Lekcja bolszewicka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, *Nauczyciele* Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego). Antoni Słonimski w *Maniście* między innymi za pomocą metafory szkolnej („Nie róbmy ze szkół / Akademii cynizmu”<sup>33</sup>) upomina się o poczucie humoru także w poezji powstającej w nowym systemie („Kto powiedział, że socjalizm / Trzeba budować na ponuro?”). A Borowski w 1950 zamierzał (choć na skutek perswazji redakcji nie zrealizował planu<sup>34</sup>) opublikować w „Nowej Kulturze” tekst *Ci, którzy nie chcą się uczyć historii*, w którym bezlitośnie rozprawia się z ludźmi odmawiającymi „uczenia się historii” od komunistów i planującymi, zamiast włączyć się w zmiany, poczekać na „lepsze czasy”:

i dłużej nie czekajcie na lepsze czasy,  
bo szczyły wraz z faszystami  
i nikt już nie będzie was sprzedawał  
ani gwałcił, ani gazował.  
Więc po cóż będziecie żyć, jeśli  
nie nauczycie się zmieniać historii?

PTB, 380–382

Nieco mniej tendencyjnie wypada na tym tle *Nauczycielka* Kamińskiej. Beztroska wizja dziejów świata ironicznie zdemaskowana zostaje jako „głos czulej Historii Cywilizacji dla dzieci, / której spojrzenie znad szkół zapowiada więcej”<sup>35</sup>. Okazuje się, że naiwność można podtrzymać tylko za cenę niewiedzy („ponieważ dopiero za rok mówić będzie o sile pieniądza, / o wojnie i pokoju, o przesądach i wolności”). W finale lęk („I w tej chwili, gdy w ciszy serca / nawet szept wydałby się za głośny dla jej lęku”) zostaje przełamany programowym optymizmem („tłum uczniów uderza w krzykliwego marsza, śpiewa / dopominając się o rozsądek i humor”), ale i tu doszukać się można niejednoznaczności – marsz jest wszak „krzykliwy”. A *Repetitorium* Juliana Przybosia z tomu *Najmniej słów* (1955) wprawdzie zawiera zapowiedź realizacji obietnic marksizmu, ale podsuwa także interesujące szkolne metafory we fragmentach dotyczących wspomnień z początków twórczości („i z palcem wskazującym na lipach, jaworach / sylabizować jak

<sup>33</sup> A. SŁONIMSKI: *Poezje zebrane*. Warszawa 1970, s. 511–513.

<sup>34</sup> Zob. J. SZCZĘSNA: *Wstęp...*, s. 491.

<sup>35</sup> A. KAMIŃSKA: *Poezje wybrane*. Warszawa 1959, s. 96–97.

w elementarzu<sup>36</sup>; UPJP, 1, 306–307) oraz w obrazach przyrody („kos egzaminuje”).

Badacze oświaty podkreślają, że rok 1956 nie okazał się przełomowy dla polskiego systemu edukacji. „Odwilżowe” zmiany w tej sferze były często niewielkie, a czas małych ustępstw nie trwał długo<sup>37</sup>. Inaczej było w poezji, której sytuacja po Październiku wyraźnie różniła się od funkcjonowania w socrealizmie. Za pomocą metafory rodem z systemu edukacji przemiany w świecie kultury po 1956 roku celnie wyraża Kurek inicjalnym wersem utworu *Antybohater* (z wydanego w 1957 roku tomu *Śmierć krajobrazu*): „Były inżynierze dusz z odebranych dyplomem”<sup>38</sup>. Janusz Sławiński pisze: „Cel, ku któremu poezja po 1956 roku usilnie zmierzała, okazał się w pełni osiągalny. Z biegiem lat dobiła do stanu normalności [...]. A przy tym cały czas płynąc pod prąd tego, co się wokół niej działo”<sup>39</sup>. Poeci cieszyli się twórczym pluralizmem, okazją do czerpania ze zróżnicowanej tradycji literackiej, szansą na kontynuowanie idei przedwojennych lub proponowanie nowych poetyckich ścieżek. Jeśli natomiast rację ma Szymborska, że w tej epoce „wiersze apolityczne też są polityczne” (*Dzieci epoki*, WWWS, 262)<sup>40</sup>, to wykorzystywanie szkolnych metafor w twórczości nieodnoszącej się

<sup>36</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Juliana Przybosia pochodzą z dwutomowego wydania *Utwory poetyckie*. Kraków 1984–1994, oznaczonego dalej skrótami UPJP. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

<sup>37</sup> Zob. np. T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1995; M. SIENKO: *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*. Kraków 2002; R. GRZYBOWSKI: *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*. W: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*. Red. R. GRZYBOWSKI. Toruń 2004, s. 43–57.

<sup>38</sup> J. KUREK: *Pisma wybrane. Poezje*. Kraków 1980, s. 522–523.

<sup>39</sup> J. SŁAWIŃSKI: *Rzut oka na ewolucję poezji polskiej w latach 1956–1980*. W: IDEM: *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*. Red. W. BOLECKI. Kraków 2001, s. 317; pierwotny druk: „Almanach Humanistyczny” 1989, nr 11.

<sup>40</sup> Warto dopowiedzieć, że wiersz *Dzieci epoki* pochodzi z tomu *Ludzie na moście* wydanego w 1986 roku. Cytowaną frazę można więc odnieść nie tylko do uwarunkowań wczesnego PRL-u, ale należy uwzględnić także znaczenia istotne dla opozycji lat 70. i 80. W obu okresach władza rościła sobie wyłączne prawo do bycia dysponentem polityki i zarzucała przeciwnikom działania o takim charakterze. Opozycjoniści bronili się poprzez unikanie terminów „polityka”, „polityczny”, twierdząc, że dziedziną ich działań są kultura, prawa człowieka czy życie społeczne.

do ustroju można by odczytywać jako świadome „wagary”, „ucieczki” z lekcji PRL-u w przestrzenie literackie (według Sławińskiego takie twórcze wycofywanie się zaowocuje w okresie późniejszym, od połowy lat 60., zepchnięciem poezji na margines, do „rezerwatu mowy”<sup>41</sup>).

Już krótki przegląd nazwisk poetów, którzy wykorzystują edukacyjną terminologię bez odwoływania się do bieżącej polityki PRL-u, pokazuje, że szkoła kusiła w tych czasach zarówno debiutantów z okresu wracającego do łask dwudziestolecia (Juliana Tuwima, Kazimierza Wierzyńskiego, Juliana Przybosia, Czesława Miłosza), jak i pionierów nurtów, które doszły do głosu po 1956 roku<sup>42</sup> – moralistę Tadeusza Różewicza<sup>43</sup>, lingwistów Mirona Białoszewskiego i Tymoteusza Karpowicza, klasycystę Zbigniewa Herberta, imaginatywistę Jerzego Harasymowicza i sytuującego się na pograniczu kilku poetyk Stanisława Grochowiaka. O szkole pisano, ale i śpiewano (teksty Agnieszki Osieckiej). Wykorzystując metaforę szkoły, „wagarowicze” oswajali różne sfery egzystencji. Nie sposób wspomnieć o wszystkich tego rodzaju wierszach, ale warto wymienić przynajmniej niektóre przykłady.

Szkolne metafory prowokują do rozważań metapoetyckich. Wierzyński korzysta w ten sposób z terminologii edukacyjnej w *Balladzie o słownikarzu*, Mieczysław Jastrun w wierszu *Pierwsze lekcje* wspomina wczesne zmagania z poszukiwaniem własnego języka i konsekwencje wyboru twórczej drogi („Poprzednicy, szerocy w barach, jak konary / Starych drzew obrośniętych mchem. Na nic ich lekcje”; PZMJ, 1, 338–339), a Przyboś w utworze *U szkolnej muzy* nauczycielką nazywa eufonię („Nauczycielko, / [...] / Eufonio w różowym szaliku!”; UPJP, 1, 303–304). Poeta ten, łącząc sensory szkoły estetycznej i placówki edukacyjnej, wykorzystuje też szkolną metaforykę do ataku na młodszych poetów w *Odzie do turpistów*:

Na darmo Wasza trwoga, udana czy szczerza,  
straszy nogą wyjętą z kubła w prosektorium,

<sup>41</sup> J. SŁAWIŃSKI: *Rzut oka...*, s. 320–327.

<sup>42</sup> Zob. IDEM: *Próba porządkowania doświadczeń*. W: IDEM: *Prace wybrane. Tom V...*, s. 289–305; pierwodruk: „Odra” 1964, nr 10.

<sup>43</sup> Oczywiście Różewicz jest wyraźnie obecny w polskiej literaturze już wcześniej, jednak, według diagnozy Janusza Sławińskiego, po okresie socrealizmu następuje „powtórne odnalezienie się autora *Niepokoju* w poetyce będącej jego odkryciem i własnością [...]. Żaden z poetów tego czasu nie znalazł tyłu naśladowców, co właśnie Różewicz-reviditous” (IDEM: *Rzut oka...*, s. 310).

spreparowaną w szkole estetycznej numer:  
 zero  
 przeciw nodze od stołu ległej na śmietniku,  
 na tym Waszym Parnasie, gdzie ze szczurem i gó-,  
 (emblematem głównym  
 Muzy Nekrofilii)  
 uczycie się bez kropki pisać w szkole numer:  
 zera<sup>44</sup>.

UPJP, 2, 216–218

Różewicz w *Uśmiechach* zamieszcza nie tylko poświęcony wieszczom cykl *Portrety z zeszytów szkolnych*, ale i satyrę *Literaturoznawcy*, w której badacze dziejów literatury mają „długie belferskie wole” i „na ogniu poezji / gotują flaki z olejem” (PTR, 1, 138). Z kolei Herbert w *Epizodzie w bibliotece* sięga po scenę rozbioru wiersza „ostrym jak lancet ołówkiem” w uniwersyteckiej sytuacji i zderza ją z wiarą twórców (w tym kontekście naiwną i bolesną) w „zmartwychwstanie w słowie” (WZZH, 179). Wojna jako składnik batalistyczno-szkolnych konceptów frazeologicznych pojawia się w *Gramatyce przez sen* Karpowicza:

przez gadanie śnimy  
 w gramatyce wyłamanej z palców  
 w zdaniach rozwiniętych bez gardła  
 przedzieramy się przez przecinki  
 swojej głowy podrzędnie złożonej  
 ze skóry mięśni żył ścięgien i kości  
 ale na śliskim podmiocie mózgu

<sup>44</sup> Edward Balcerzan szkolną terminologię przenosi także na mówiącego w tym wierszu: „Wreszcie zabiera głos nauczyciel – karcący zdeprawowanych uczniów” (E. BALCERZAN: *Poezja polska w latach 1939–1965. Część II. Ideologie artystyczne*. Warszawa 1988, s. 71) i objaśnia wieloznaczne sensy „szkoły” z tego tekstu: „Pamiętamy: klasycyzm Miłosza traktował język poetycki jako szkołę [podkr. – K.C.] mowy godnej, precyzyjnej i otwartej na wielowiekowe doświadczenie piśmiennictwa; socrealizm uczestniczył w budowaniu wizji polszczyzny zantagonizowanej ideologicznie; program »rzeczy wyobraźni« pojmował język jako zbiór idiolektów [...]; spór o turpizm był sporem o estetyczne walory słowa, a w dalszej perspektywie także o to, do jakiego stopnia w języku obowiązuje wierność naturze, a do jakiego – uległość wobec kultury oraz jej podziałów na słowo nowe, odkrywcze, i stare, przedawne. [...] »Pisanie bez kropki«, a także pomijanie dużych liter, przez niektórych poetów przejęte w spadku po Czechowiczu, jakież ma związek z turpizmem? Ma. Jest turpistycznym sprzeniewierzeniem się normom kultury języka, kultury objawiającej się – wedle awangardzisty – w poszanowaniu zdania (więc i kropki)” (ibidem, s. 81).



mylimy orzeczenie z poduszką z wyrzeczeniem  
 dostajemy dwóje pod głowę na proch  
 z podpisem profesora z lufą i cynglem  
 idziemy do tablicy nie strzela głupio  
 bo to rozdzielcza nie szkolna mowa<sup>45</sup>

DZTK, 1, 247–248

Marcin Wilk zauważa: „»Szkola« służy tutaj jako metafora walki, jaką prowadzi poeta w języku. Anarchizm i asystemowość nie są jednak tutaj bezwzględne – zanurzone są w tradycji, choćby poprzez jej negację (przeciwstawienie poezji jako »rozdzielczej mowy« wobec mitu poezji jako »mowy związanej«)<sup>46</sup>. W dwuwiersowym wierszu *Gramatyka i uczeń* Karpowicz pisze z kolei: „jak mogłeś tak daleko zająć nie znając gramatyki w narzeczu dali? // przesiedziałem całą składnię pod wierzbą nie pokazując jej tylko języka” (DZTK, 4, 224). Poeta ten jest też autorem *Zielonej lekcji*:

szept zawsze traci na mowie  
 swój sens jak rozsądnie  
 postępuje osika nie dopuszczając  
 nigdy swoich liści do słowa

DZTK, 4, 470

Dwa pierwsze wersy sugerowałyby poparcie rozwiązania, polegającego na unikaniu głośnego wypowiedziania się – w obawie o sens. Jednak użycie jako przyrodniczego, „lekcyjnego” przykładu akurat osiki, czyli drzewa utrwalonego w ewokującym strach frazeologizmie „trząść się jak osika”, ironicznie podważa „rozsadną” strategię, demaskując podszyte tchórzostwem motywację jej zwolenników.

<sup>45</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Tymoteusza Karpowicza pochodzą z pierwszych czterech tomów *Dzieł zebranych*. Wrocław 2011–2013, które oznaczono dalej skrótem DZTK. Po przecinku podany jest numer tomu i strony. Niedatowane wiersze z DZTK, 4 zamieszczone zostają w tym rozdziale nieco arbitralnie ze względu na brak jednoznacznych informacji o momencie powstania – pochodzą z okresu 1970–2005, z podrozdziału gromadzącego utwory pisane prawdopodobnie z myślą o nieukończonym poemacie *Rozwiązywanie przestrzeni* oraz przeznaczone pierwotnie do *Słojów zadrzewnych* (zob. J. STOLARCZYK: *Nota edytorska*; DZTK, 4, 574–579).

<sup>46</sup> M. WILK: *Tymoteusz Karpowicz – sylwetka poetycka*. <http://culture.pl/pl/artykul/tymoteusz-karpowicz-sylwetka-poetycka> [data dostępu: 7.11.2014].

Przytoczone utwory bazują na metaforach związanych ze „szkolnym materiałem”, językiem, gramatyką, literaturoznawczą analizą, jednak równocześnie odsyłają do planu egzystencji – do pojedynczego ludzkiego życia (ginącego pod „lancetem ołówka” w *Epizodzie w bibliotece*), często wbrew językowym „abstrakcjom” opisanego silnie somatycznie (w *Gramatyce przez sen*), oraz do prób podejmowania słusznych decyzji i wytrwania w nich (na przykład „dotrzymanie słowa” w *Balladzie o słownikarzu*). Z kolei w wierszu *Czerwony ichtiolog* Białoszewskiego ambiwalentna kondycja poety znajduje wyraz w określeniu „niedouczeń”<sup>47</sup>.

W *Lekcji* (z tomu *Kwiat nieznany*, 1968) Przyboscia pozornie trwa po prostu zabawa z córką w nazywanie fauny i flory<sup>48</sup>, ale pojawia się też pytanie o naturę świata, a rozumienie lekcji jako jednostki szkolnego zdobywania nowej dawki wiedzy łączy się ze znaczeniem wywodzącym się z łacińskiego *lectio* – „czytanie”. Człowiek staje wobec „napisanego” przez Boga świata i uczy się (a w przypadku wiersza Przyboscia równocześnie uczy dziecko, zaczynające dopiero poznawanie świata) odczytywać znaki, sensory, docierać do istoty rzeczy, nie zawsze danej na powierzchni. Natomiast w *Burzy* Jerzego Harasymowicza błyskawice są wprawdzie niczym słowa Boga, ale to Stwórca ukazany zostaje w roli ucznia („ćwiczysz swe podpisy / jak uczeń”<sup>49</sup>).

Wszelkie „lekcje przyrody” cieszą się dużą popularnością – także w poezji powstającej na emigracji. Miłosz w *Pamiętniku naturalisty*, drugim fragmencie poematu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*, wędruje w dzieciństwo, jako jego stały i zmytyzowany punkt odniesienia wskazując między innymi pana od przyrody („Tobie, mojemu panu od

---

<sup>47</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*. Warszawa 1987, s. 169–170. Zob. A. KOTLIŃSKI: *Ichtiolog-filolog, wędkarz-rybak. O wierszu Mirona Białoszewskiego „Czerwony ichtiolog” (i przy jego okazji)*. W: *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*. Red. M. JOCHEMCZYK, M. KOKOSZKA, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2015, s. 391–410; P. SOBOLCZYK: *Białoszewski pokazuje język*. „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 43–47.

<sup>48</sup> Por. A. KWIATKOWSKA: *Nauczyciel-poeta*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25–28. Podobną sytuację dostrzec można w wierszu *Dzieciństwo* Ficowskiego z tomu *Po polsku* (1955). W tym wypadku nauka także odbywa się przez obserwowanie przyrody, a dodatkowo podkreślona zostaje analogia między ludźmi i ptakami: „pisklęta uczą się wysokości” – „córka ziemi się uczy” (J. Ficowski: *Wiersze wybrane*. Kraków 1956, s. 91).

<sup>49</sup> J. HARASYMOWICZ: *Wybór wierszy*. T. 2. Kraków 1986, s. 126.

przyrody, / Śledzienniku Bagiński<sup>50</sup>). Najślynniejszy pan od przyrody to jednak tytułowy bohater wiersza Herberta, także sięgającego do przeszłości (i nauki praw natury), by podjąć próbę zrozumienia świata. W przypadku obu tych nauczycielskich kreacji dostrzec można łączenie (choć w wierszu Herberta dzieje się to poprzez zderzenie: „pana od przyrody” i „łobuzów od historii”) szkolno-przyrodniczego kostiumu ze sferą historii, zarówno tej osobistej (dojrzewanie, doskonalenie się w poznawaniu zasad rządzących światem), jak i dziejowej (wojna unicestwiająca znany porządek). Grochowiak z kolei tytułuje swój tekst *Lekcja fauny* i ukazuje poznawanie przyrody – zapośredniczone jednak przez książkę Brehma. Kulturowy, a nie naturalny charakter, podkreślony zostaje czasownikiem kojarzonym z odwiedzaniem muzeów, a nie zwierzęcych siedzib: „Zwierzęta Brehma / Jak je lubię zwiedzać<sup>51</sup>”. A w tomie *W krajobrazie z amfor* (1968) Bohdana Zadury (o generację młodszego od Grochowiaka ale realizującego w tym czasie, wbrew tendencjom nowofalowym, kojarzoną raczej z pokoleniem '56 poetykę neoklasycyzmu) obok *Lekcji*, w której „uczą przegrane<sup>52</sup>”, pojawia się *Lekcja przyrody* – wykorzystana jako pretekst do wiersza miłosnego:

czym są jaskółki – dopełnieniem śniegu  
 czym jarzębiny – pożądaniem bieli  
 chciałbym cię kochać w tej śnieżnej przestrzeni  
 wydanej światłu powietrzu i niebu<sup>53</sup>

Miłosnych „lekcyj” jest w poezji polskiej po 1956 więcej. Wśród wierszy Grochowiaka znaleźć można utwór *Nauczająca (erotyk)*, w którym – jak często w twórczości tego poety – następuje „umiejscowienie sytuacji erotycznej w modusie szkolarskim<sup>54</sup>”. Wiele metafor szkolnych

<sup>50</sup> C. MIŁOŻ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 639 (cały poemat *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: s. 631–682). W poemacie tym szkolną metaforę wykorzystuje Miłosz również we fragmencie *Mała pauza*. Z kolei przeciwagę dla zaangażowanego w świat ziemski nauczyciela przyrody stanowi w poezji Miłosza z tego okresu ksiądz Ch. – ten bohater wiersza *Do księdza Ch.* z tomu *Trzy zimy* (1936) powraca w utworze *Ksiądz Ch., po latach* ze zbioru *Nieobjęta ziemia* (1984).

<sup>51</sup> S. GROCHOWIAK: *Poezje wybrane*. Warszawa 2001, s. 407.

<sup>52</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1. Wrocław 2005, s. 81.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>54</sup> K. KUCZYŃSKA-KOSCHANY: *Nauczająca (erotyk)*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 43. Wiersz *Nauczająca (erotyk)* ma swoje dopełnienie w postaci tekstu *Nauczająca (klątwa)*.

w kontekście miłosnych relacji stosuje Osiecka. Obok nieskomplikowanych satyrycznych utworów na inne tematy, takich jak *Lekcja polskiego* czy – kolejna już – *Lekcja przyrody*, autorka pisze między innymi tekst *Na serwetkach*, zawierający metafory lekcyjne („jakbyś wykręcał się z lekcji śpiewu”<sup>55</sup>; NMAO, 1, 310) i związane z wyposażeniem ucznia („kajety”), *Nagle zastępstwa* i *Pierwszą podstawową*. Najbardziej wprost proponuje Osiecka powiązanie edukacji i związków damsko-męskich w *Lekcji miłości*: „Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości. / On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości” (NMAO, 2, 263–264).

Skoro pojawia się miłość, to niejako z góry można założyć, że pojawi się też śmierć – dzieje się tak na przykład w *Dzienniku ucznia* Osieckiej („Śmierci nie można nie umieć”; NMAO, 1, 295). Zestawienie szkoły i śmierci dostrzec można również w wierszach Kamińskiej (*Zajac, Zeszyt*)<sup>56</sup>. Tadeusz Różewicz „szkolnie” rozlicza się z własną biografią – w życiorysie pisanym „na tej kartce / ze szkolnego zeszytu syna” (*Z życiorysu*; PTR, 2, 307). Ukazuje także przemijanie – w wierszu *Białe jak kreda*:

Cienie przyjaciół  
białe jak kreda  
twarze zatarte  
rozmazane

na szkolnej tablicy  
kredą wypisane  
imiona nazwiska  
wilgotną ścierką  
zamazane oczy i usta  
PTR, 3, 160

Metafora szkoły często służy idealizowaniu dobrej przeszłości, skonfrontowanej z późniejszym cierpieniem. Julian Tuwim w *Liście do Libala* (wierszu niedatowanym, wydrukowanym z rękopisów już po śmierci poety<sup>57</sup>) wykorzystuje wspomnienie szkolnego kolegi w celu

<sup>55</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Agnieszki Osieckiej pochodzą z dwutomowego wydania *Nowa miłość*. Warszawa 2009, oznaczonego dalej skrótem NMAO. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

<sup>56</sup> Zob. I. GRALEWICZ-WOLNY: *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamińskiej*. Katowice 2002, s. 133.

<sup>57</sup> Zob. A. KOWALCZYKOWA: *Od wydawcy*. W: J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971, s. 509.

poradzenia sobie z terażniejszością i odzyskania tożsamości. Natomiast Wierzyński w *Rzeczy wstydlivej* rozważa, czy nie „Zapisać się do szkoły”<sup>58</sup>, by nauczyć się „Męskiej Łzy”. Także reprezentant innego pokolenia i innej poetyckiej dykcji, Białoszewski, do ukazania jednostkowego przemijania, starzenia się wykorzystuje metaforę szkolną (*Szkoła sztucznych zębów*). Natomiast Herbert z jednej strony ukazuje tęsknotę za dzieciństwem poprzez wspomnienie szkolne (w bajce *Piórnik*), z drugiej – stosuje metaforę edukacji do ilustracji tego, że życie pełne jest cierpienia (bajka *Szkoła*). A *Dzieci z książki*, inny utwór ze zbioru *Bajki*, to kpina z idealnych bohaterów szkolnych czytanek (choć można się tu też dopatrywać bardziej doraźnych, antysystemowych treści).

Najwyraźniej po 1956 roku niepolityczna metafora szkoły występuje w utworach wielu twórców – i w licznych rolach, „na piątkę” realizując poetycki pluralizm czasów po socrealistycznym zniewoleniu. Takie wiersze mogłyby zostać napisane w innym momencie historycznym (i faktycznie część wymienionych pisarzy również po 1989 będzie podobnie operowała metaforą szkoły). Niektórzy autorzy sięgają po szkolną terminologię doraźnie, natomiast w wypadku części twórców dostrzec można większą skłonność do takiego obrazowania. Warto omówić osobno dzieła dwojga poetów epoki PRL-u, którzy wyjątkowo wyraźnie przejawiają tendencję do budowania tekstów na słowie „edukacyjnym”.

## Lekcje (nie tylko) religii<sup>59</sup>

Język szkolny towarzyszy dziełom Jana Twardowskiego, który jest między innymi autorem zbioru wierszy, anegdot i aforyzmów zatytułowanego *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*<sup>60</sup>, ale również badacze twórczości kapłana-poety sięgają po szkolne określenia. Książka Heleny Zaworskiej nosi tytuł *Lekcja z księdzem Twardowskim*<sup>61</sup>, Daria Mazur bada *Elementarz...* jako przykład

<sup>58</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. T. 2. Białystok 1994, s. 285.

<sup>59</sup> Podrozdział jest znacznie skróconą wersją wcześniejszego artykułu. Zob. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii...*

<sup>60</sup> Zob. J. TWARDOWSKI: *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*. Red. A. IWANOWSKA. Kraków 2000.

<sup>61</sup> A autorka pyta w niej na przykład: „Skąd bierze się aż tylu uczniów w »szko-le« księdza Twardowskiego? Na czym polega fenomen ogromnej popularności jego poezji?” (H. ZAWORSKA: *Trzcina czująca*. W: J. TWARDOWSKI: *Lekcja z księdzem Twardow-*

edukacji personalistycznej<sup>62</sup>, a Andrzej Lam analizuje wczesne utwory Twardowskiego poprzez trzy jego role: „ucznia, powstańca i księdza”<sup>63</sup>. Jednak warte omówienia w kontekście poety-kapłana „szkolne” wątki związane są przede wszystkim z samymi wierszami.

Marek Karwala zauważa: „Poezja Twardowskiego [...] sięga po elementy rzeczywistości pozasakralnej (także językowe), aby przy ich pomocy w nieoczekiwany sposób mówić o tym, co metafizyczne”<sup>64</sup>. Język szkolny w wierszach księdza-poety można potraktować właśnie jako jeden z przejawów tej „rzeczywistości pozasakralnej”, która pozwala mówić o tajemnicach znacznie wykraczających poza doraźność i prozę życia. Edukacyjna terminologia w poezji Twardowskiego niejednokrotnie wiąże się z sytuacją liryczną faktycznie „szkolną”. Niektóre wiersze to zaledwie humorystyczne obrazki z życia nauczyciela katechety (*Notatki o klasie 5b*). Częściej jednak tego rodzaju poetyckie „scenki” z lekcji religii mają cel głębszy niż prezentacja dydaktycznych kłesk i triumfów. Wiersz *Do moich uczniów*, rozpoczynający się wersami: „Uczniowie moi, uczenniczki drogie, / ze szkół dla umysłowo niedorozwiniętych” (ZDJT, 144–145), to także portret klasy i uczniowskich niesubordynacji, ale gra toczy się nie tylko o naukę katechezy. Uczącym się jest tu, paradoksalnie, sam nauczyciel, który wyznaje, że bez swoich uczniów byłby nieistotny. Język szkoły i sytuacja katechetyczna służą tu nauczaniu, ale to przede wszystkim nauczanie tolerancji, „pokory i otwarcia na drugiego człowieka”<sup>65</sup>. Wskazać można także utwory, w których lekcje

---

skim. Kraków 2001, s. 14). Wśród historycznoliterackich odwołań do szkolnej terminologii przypomnieć można też serię Wydawnictwa Literackiego *Lekcja literatury*. W kontrze do czytania zgodnego z wymogami systemu edukacji zatytułowane zostały natomiast trzy tomy wywiadów Wojciecha Wiśniewskiego (zob. W. WIŚNIEWSKI: *Tego nie dowiecie się w szkole (z wizytą u pisarzy)*. T. 1–3. Warszawa 1979, 1981, 1983).

<sup>62</sup> Zob. D. MAZUR: *W stronę edukacji personalistycznej. O „Elementarzu” księdza Twardowskiego*. W: *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*. Red. A. SULIKOWSKI. Szczecin 2007, s. 219–228.

<sup>63</sup> Zob. A. LAM: *Poezja i doświadczenie: ucznia, powstańca i księdza. Wiersze Jana Twardowskiego z lat 1932–1959*. W: *„A to co na krótko może być na zawsze...” Pokłosie spotkania poświęconego pamięci księdza Jana Twardowskiego*. Red. E. HOFFMANN-PIOTROWSKA, J. PUZYŃNINA. Warszawa 2007, s. 45–70.

<sup>64</sup> M. KARWAŁA: *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*. Kraków 1996, s. 128.

<sup>65</sup> W. SMASZCZ: *Jan Twardowski. Kapłan-poeta*. Białystok 1991, s. 17.

religii okazują się właściwie lekcjami tego, jak należy uczyć (*Wizytacja i W klasie*).

Zastosowanie sytuacji szkolnych – i związanego z tą sferą języka – nie kończy się jednak na scenach faktycznie rozgrywających się w szkole. Czasami wykorzystanie leksyki edukacyjnej w porównaniach pozwala lepiej zobrazować jakąś cechę. Matka Boska jest ludzka „jak nauczycielka nad klasówką z zielonym kleksem” (*W okularach*; ZDJT, 411), a miłość – „niedokładna jak uczeń co czyta po łebkach” (*Miłość*; ZDJT, 478). Często też szkolny język i szkolne sytuacje umożliwiają pełniejsze wyjaśnienie trudnego przeżycia lub wątku egzystencji<sup>66</sup>. Przykładem tego typu metafory jest choćby wspomniane wcześniej mówienie o wojnie przy użyciu związanego z edukacją pola semantycznego w tekstach *Rozmowa z harcerzem* i *O wspomnieniach szkolnego mundurka*; szkolny język w poezji Twardowskiego służy również oswajaniu własnej nieważności oraz przyjmowaniu pokornej postawy wobec świata (*Pożegnanie szkoły*).

Twórczość Twardowskiego wykorzystuje często język szkolny do pytań o to, jak wierzyć. Poeta przewrotnie rewiduje system ocen w *Kaznodziei* i *Jeszcze nie*, a w wierszu *Wiara zdziwienie* opowiada się po stronie wiary „nie wyuczonej na lekcjach / nie przepytanej i sprawdzonej że w sam raz” (ZDJT, 537). Pozytywnym wzorcem jest też wiara naiwna z tekstu *Dzieciństwo wiary*, także ujęta w kategorię z życia szkolnego – klasy („Moja święta wiaro z klasy 3b”; ZDJT, 446). Tajemnic wiary według Twardowskiego uczą nie książki i słowa, tylko milczenie (*Uczy*) i doświadczenie (*Wiara*).

Język szkolny może więc również, nieco sabotażowo, służyć obnażeniu niewystarczalności szkolnego uczenia się. Najwyraźniej widać to chyba w czterowersowym utworze *Studentowi*, którego konstrukcja oparta jest na przeciwstawieniu metod edukacyjnych szkoły i życia – wyjaśnieniu tego dystansu służą właśnie szkolny język i edukacyjna tematyka, tu aforystycznie wskazujące oczywistą różnicę pomiędzy bezbolesną „wiedzą abstrakcyjną” serwowaną na lekcjach a dotkliwym, konkretnym doświadczeniem egzystencji:

Najdroższy, szukający szkół i profesorów,  
dyskusji poprzez burze młodzieńcze, zawieje –

---

<sup>66</sup> Tę tendencję zapowiada już przedwojenny wiersz *Pierwsza klasa*, w którym szkolne rekwyzity pozwalają zakorzenić się w idealizowanej przeszłości i wyrazić sprzeciw wobec przemijania.

to tylko do trzydziestu lat tak bywa,  
że książkami cię uczą – potem przez cierpienie.  
ZDJT, 103

Wiersze takie jak *Dzieciństwo wiary*, *Uczy, Wiara* czy *Studentowi* wskazują na ważną cechę języka szkolnego w twórczości Twardowskiego – to, że poeta często wykorzystuje do objaśniania tajemnic doświadczenie i terminologię rodem ze szkoły, nie oznacza pozytywnej oceny podporządkowywania życia i myślenia nauce. W przywoływanych tekstach dominuje język szkolny przylegający do świata uczniowskich i nauczycielskich doświadczeń, a nie pojęć z podręczników. Pojawiają się charakterystyczne rekwizyty (tablica, kreda, podręczniki) oraz uczestnicy procesu nauczania (nauczyciel i uczniowie), często wręcz wymieniani z imienia i nazwiska (*Notatki o klasie 5b*, *Do moich uczniów*, *Pożegnanie szkoły*). Bez nieprzystępnych abstrakcji czy skomplikowanej terminologii język związany ze szkołą pomaga opanować poznawczo przemijanie, przeszłość, przyszłość, ludzką znikomość i śmierć. Nietrudno dostrzec (choćby w tekstach *Między gołębiem a ornitologią* i *Piosenka o rzeczach pięknych*), że w poezji Twardowskiego szkoła potraktowana zostaje szczególnie – to miejsce czasem może zanadto podporządkowane schematom, ale poprzez swoją organizację, rozkład zajęć, uczestników i rekwizyty dostarczające pojęć, które pozwalają się wykorzystać w innych kontekstach, by rozjaśnić tajemnice. Inaczej postrzegana jest nauka, która sprawy życia i wiary niejednokrotnie zaciemnia<sup>67</sup>.

Andrzej Skrendo pisze, że „»ja« mówiące w tekstach Twardowskiego prosi o oczyszczenie z kłamstwa poezji, ale musi korzystać ze środków tejże poezji, aby tego dokonać”<sup>68</sup>. Podobnie, programowo odcinając się od dydaktyki, poeta korzysta z elementów jej rzeczywistości i terminologii, by złą dydaktykę obnażyć, dobrą zaprezentować, a przy tym przybliżyć sprawy zagmatwane. Równocześnie jednak musi liczyć się z tym, że zapożyczenia szkolne mają skutki uboczne – poprzez sprowadzanie religii i egzystencji do szkolnych kategorii upraszczają skomplikowane tajemnice, próbując je jakoś oswoić. Wydaje się, że tę (nie)ufność kapłana wobec szkoły, (nie)możność dotarcia dzięki edukacyjnej retoryce

<sup>67</sup> Waław Oszajca zauważa: „Jan Twardowski przestraszył się swojej katechizmowo-szkolnej wiedzy teologicznej i dlatego musiał stać się poetą” (W. OSZAJCA: *To wszystko nie dla mnie*. „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 21, s. 22).

<sup>68</sup> A. SKRENDO: *Konstrukcje przezroczyści albo mała teoria „uczonego analfabetyzmu”*. W: *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego...*, s. 54.



do sedna wiary, „uczenie się” Boga poprzez zaprzeczenie tradycyjnemu uczeniu się, łączyć można z fundamentalną dla twórczości Twardowskiego poetyką paradoksu<sup>69</sup>.

Nie we wszystkich „szkolnych” wierszach poety-kapłana podstawą sytuacji lirycznej są „scenki” z lekcji katechezy. Często nacisk położony zostaje na zgłębianie tajemnic ziemskich. Jednak i te związane z ludzką codziennością utwory ewokują metafizyczną tajemnicę. Dzięki „niedydaktycznej dydaktyce” uczą, jak mądrze żyć – i mądrze umierać; a także, może przede wszystkim, jak mądrze wierzyć. Wydaje się więc, że poetyckie lekcje Twardowskiego w pewnym sensie zawsze pozostają równocześnie lekcjami religii.

### Noblistka „w szkole świata” i w świecie szkoły

Szyborska także bywa krytyczna wobec systemowej edukacji. Edward Balcerzan podkreśla: „Owszem, i u Szyborskiej szkolne świętości czy dewocjonalia są raz po raz ironizowane, zazwyczaj poprzez przypomnienie prawdy znanej, iż w szkole zdarza się nuda, a nuda to wróg, trucizna, gilotyna: jedna z form anihilacji wartości”<sup>70</sup>. A jednak szkolna metafora to ważny element poetyki Szyborskiej, a interpretatorzy tej twórczości – podobnie jak ci piszący o Twardowskim – „zarazili się” szkołą. Cytowany szkic Balcerzana nosi tytuł *W szkole świata*, tekst Anny Nasiłowskiej – *Szyborska w szkole świata*, przeprowadzona przez Mariana Stałę analiza wiersza *Uprzejmość niewidomych* to *Lekcja rzeczywistości*, wykład Czesława Miłosza dotyczący między innymi wiersza Szyborskiej *Autotomia – Lekcja biologii* (a w związku z tym tytuł artykułu Joanny Grądziel-Wójcik brzmi „*Lekcje biologii*”, czyli *Miłosz czyta Szyborską*)<sup>71</sup>. Nawet telewizyjny wywiad, przeprowadzony w dniu

<sup>69</sup> Zob. T. SKUBALANKA: *O paradoksach i nie tylko. Przyczynek do charakterystyki stylu liryki religijnej* ks. Jana Twardowskiego. „Roczniki Humanistyczne” 2010, nr 6, s. 185–199; M. OCHWAT: *Paradoksy słowa – Bóg i wiara w wierszach Jana Twardowskiego*. W: EADEM: *Poezja paradoksów – paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Osajcy*. Katowice 2014, s. 59–91.

<sup>70</sup> E. BALCERZAN: *W szkole świata*. „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 40. Badacz zauważa też na przykładzie wiersza *Wieczór autorski*, że dla poetki „lektura broni się przed nudą skutecznie, gdy jest – lekturą nadobowiązkową!” (ibidem).

<sup>71</sup> Zob. A. NASIŁOWSKA: *Szyborska w szkole świata*. „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”. R. 31 (1996), s. 53–57; M. STAŁA: *Lekcja rzeczywistości. O jednym wierszu Wisławy Szyborskiej*. W: IDEM: *Przeszukiwanie czasu. Przechadzki*

przyznania poetce Nagrody Nobla, w wersji drukowanej zatytułowano *Lekcja zdziwienia światem*<sup>72</sup>.

Jak pokazuje Balcerzan, w stosowaniu metafory szkoły przez noblistkę warto rozróżnić dwa poziomy:

W jej świecie poetyckim właśnie między niewiedzą a wiedzą dzieje się ludzkie życie; właśnie tu, „w szkole świata”, kształtują się jednostkowe, subiektywne, niepowtarzalne czasoprzestrzenie biografii. [...] „Choćbyśmy uczniami byli / najtępszymi w szkole świata”... Szkoła świata, wielka metafora poezji Wisławy Szymborskiej. Sensy tej metafory nie są trudne do odcyfrowania: mogą umknąć uwadze (niebagatelne dla kwestii języka tych wierszy) „niższe”, by tak rzec, kondygnacje owej metafory, a mianowicie to, iż „szkoła świata” bywa nierzadko w utworach Szymborskiej – szkołą w dosłownym sensie tego słowa<sup>73</sup>.

Etap wyższy byłby więc właśnie „szkołą świata”. Tu wspomnieć trzeba utwór *Nic dwa razy*, z którego pochodzi fraza „Choćbyśmy uczniami byli / najtępszymi w szkole świata” (WWWS, 28). Tak pisze o nim Nasiłowska:

W wierszach często wraca motyw szkoły – niekoniecznie jako wspomnienie lat własnej edukacji. „Nie będziemy repetować / żadnej zimy ani lata” – słyszymy w piosence *Nic dwa razy*. Człowiek jest wobec świata wiecznym uczniem, nigdy nie jest ukształtowany ostatecznie, dojrzały i przygotowany na to, co go spotka. Nie wie, ciągle nie wie i na tym polega jego godność. Szymborska, wieczna uczennica, zachowała dar reagowania zdziwieniem i ciekawością<sup>74</sup>.

Anna Węgrzyniakowa zauważa w tym wierszu „popularny »wykład«, »sprawdzian tezy«, »wniosek z »lekcji«”<sup>75</sup> i pisze: „»Naiwne«

*krytycznoliterackie*. Kraków 2004, s. 72–75; C. MIŁOSZ: *Lekcja biologii*. W: IDEM: *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwosciach naszego wieku*. Kraków 2004, s. 44–62; J. GRĄDZIEL-WÓJCIK: „Lekcje biologii”, czyli Miłosz czyta Szymborską. „Ruch Literacki” 2012, nr 1, s. 99–112.

<sup>72</sup> Tytułową frazę Szymborska charakteryzuje znaczenie dzieł Montaigne’a (zob. *Lekcja zdziwienia światem. Pierwszy wywiad telewizyjny z Wisławą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poetce Nagrody Nobla*. W: *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*. Red. S. BALBUS, D. WOJDA. Kraków 1996, s. 22).

<sup>73</sup> E. BALCERZAN: *W szkole...*, s. 39–40.

<sup>74</sup> A. NASIŁOWSKA: *Szymborska w szkole...*, s. 56.

<sup>75</sup> A. WĘGRZYNAKOWA: *Dwie krople, kamień i róża. O wierszu Wisławy Szymborskiej „Nic dwa razy”*. W: *Kanonada. Interpretacje...*, s. 70.

pytanie: »jak żyć?« [...] wprowadza zużyta metafora »szkoły życia« (tu w wersji zmodyfikowanej: »szkoła świata«). [...] Potykając się o banał [...], łatwiej dostrzec związek »retoryki edukacyjnej« z miłosną elegią<sup>76</sup>.

„Szkolna” metafora konstryuuje całą poezję noblistki, kondensując podstawowe cechy jej twórczości – ostrożny racjonalizm<sup>77</sup>, nieustające zdziwienie światem i głód wiedzy wobec każdego ziemskiego (i ponadziemskiego) stworzenia. Równocześnie, jak wskazują Balcerzan i Nasiłowska, wiele w twórczości Szymborskiej słów i bohaterów rzeczywiście szkolnych. Wiersz *Niedziela w szkole* (z opublikowanego dopiero niedawno debiutu<sup>78</sup>) faktycznie dzieje się w szkole – nawet jeśli miał stanowić, jak zapewniała autorka, broniąc się w 1948 roku przed krytyką, opowieść o ucisku proletariatu<sup>79</sup>. W *Spotkaniu* okoliczności szkolne służą umiejscowieniu wydarzeń w czasie i przestrzeni<sup>80</sup>. Bohaterem *Spaceru wskrzeszonego* jest profesor, a jeden z anonsów w *Drobnych ogłoszeniach* wystylizowano na zachętę do korepetycji („UCZĘ milczenia / we wszystkich językach”; WWWS, 36–37). Balcerzan podkreśla: „Jak trafnie, cieniutko są sportretowane wspomnienia i lęki uczniowskie! Choćby ów »wielki maturalny sen«, w którym się z czegoś »zdaje« (*Dwie małpy Bruegela*)”<sup>81</sup>. Najciekawsze jest jednak to, jak edukacyjne terminy nakładają się na „większe” tematy tej poezji (śmierć i milczenie), a także na różne płaszczyzny czasu („czas ewolucji”, „czas egzystencji”, „czas kultury”<sup>82</sup>) i miejsce człowieka („Nie będziemy repetować...”) w tych temporalnych trybach. Widać to choćby w *Lekcji*:

<sup>76</sup> Ibidem, s. 72, 73.

<sup>77</sup> Nasiłowska zauważa, że Szymborska to „racjonalistka świadoma granic racjonalizmu” (A. NASIŁOWSKA: *Szymborska w szkole...*, s. 57).

<sup>78</sup> Zob. W. SZYMBORSKA: *Czarna piosenka*. Kraków 2014, s. 78–81.

<sup>79</sup> Zob. T. NYCZEK: *Po raz drugi*. W: IDEM: *22 x Szymborska...*, s. 19–20; A. ZARZYCKA: *Revolucja Szymborskiej 1945–1957. O wczesnej twórczości poetki na tle epoki*. Poznań 2010, s. 130–134.

<sup>80</sup> Finał tego wiersza o końcu świata i spotkaniu w piekle z Anatolem Francem brzmi: „Stało się to przed ósmą z rana, / gdy szła do szkoły w zamyśleniu, / plan-tami w klonach i kasztanach, / z niebieską tarczą na ramieniu / śmiertelna, niżej podpisana” (W. SZYMBORSKA: *Wołanie do Yeti*. Kraków 1957, s. 9–11).

<sup>81</sup> E. BALCERZAN: *W szkole...*, s. 40. Odmiana nazwiska malarza zgodnie z oryginalnym zapisem.

<sup>82</sup> A. LEGEŻYŃSKA: *Wisława Szymborska*. Poznań 1997, s. 51–61.

*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem  
przecina kogo co gordyjski węzeł.  
Nie przyszło to do głowy komu czemu nikomu.*  
WWWS, 65

Uwaga Węgrzyniakowej – „Na lekcjach historii nie mówi się o krwawych »węzełkach« (poległych w boju) i cenie zwycięstw”<sup>83</sup> – sugeruje przemieszanie „czasu kultury” z „czasem egzystencji”. Podobnie rozważania nad „czasem ewolucji” (historia ludzkości na tle innych stworzeń) w *Dwóch małpach Bruegla* nieraz odczytywane były jako rozliczenia z bardzo konkretnym czasem egzystencji: socrealizmem<sup>84</sup>.

I chociaż Balcerzan przestrzega, że „lektura »polityczna« i »kostatiumowa« jest w odniesieniu do poezji Szymborskiej narażona na drastyczne ograniczenia”<sup>85</sup>, to już samo prowokowanie tego typu interpretacji każe dostrzec potencjał polityczny nie tylko w twórczości autorki *Dzieci epoki*, ale również w „szkolnie” metaforyzowanych tekstach innych autorów, piszących w czasach PRL-u wiersze tylko pozornie apolityczne, i przygotowujących tym samym grunt dla strategii szkolnej metafory, która uderzy z całą siłą po wydarzeniach roku 1968.

## Absolwenci – rocznik 1968

Barbara Wagner pisze o uczniach PRL-owskiej szkoły:

Na jednym biegunie będą młode pokolenia PRL, tracące bezpowrotnie najlepsze lata na pobyt w szkole [...]. Na przeciwnym biegunie byłyby roczniki urodzone po II wojnie światowej, przez lata przygotowujące się do sprzeciwu. Ci młodzi ludzie zbuntowali się, mądrość wyniesiona z domu i z otoczenia oraz wybiórczo potraktowana wiedza szkolna pokazały im potencjalne horyzonty wolności obywatelskiej<sup>86</sup>.

Sprzeciw powojennych pokoleń objawia się także w poezji, również tej, w której pojawia się edukacyjna metaforyka. Nie znaczy to jednak, że starsi twórcy całkowicie rezygnują ze „szkolnego” oporu.

<sup>83</sup> A. WĘGRZYNAKOWA: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*. Katowice 1996, s. 21.

<sup>84</sup> Zob. J. BRZOZOWSKI: *Poetycki sen o dojrzałości. O „Dwóch małpach Bruegla”*. W: *O wierszach Wisławy Szymborskiej. Szkice i interpretacje*. Red. J. BRZOZOWSKI. Łódź 1996, s. 9–25.

<sup>85</sup> E. BALCERZAN: *W szkole...*, s. 32.

<sup>86</sup> B. WAGNER: *Strategia wychowawcza w PRL-u*. Warszawa 2009, s. 237.

W emigracyjnym tomie *Sen mara* (1969) Wierzyński zamieszcza polityczny, ironiczny (i przygnębiająco ponadczasowy) wiersz *Lekcja konwersacji*. W twórczości pokolenia '56 także znaleźć można antysystemowo użytą szkolną metaforę. Ernest Bryll w połowie lat 60. pisze wiersze *Lekcja polskiego – Słowacki* i *Lekcja poetyki*. Według samego poety, pierwszy z nich rozbraja martyrologiczną polską tradycję, której uczy się w szkołach<sup>87</sup>, drugi uczuła na „chorobę języka”<sup>88</sup>. Antysystemowo (i jako grę, tym razem z tradycją spod znaku Mickiewicza) można odczytywać fragment innego wiersza Brylla (\*\*\*) [*Błogosławieni cisi...*]:

Błogosławiona głuchoniema szkoła  
Gdzie poznajemy polską mowę niemówiącą  
Gdzie się uczymy krzyknąć przejmująco  
Ale tak sprytnie, jakby nikt nie wołał<sup>89</sup>

Wiersz Karpowicza *Lekcja ciszy*, opowieść o zmuszaniu natury i ludzi do cichego zachowania, kończy się strofą:

Wstawały drzewa  
bez szumu nad polem  
tak jak powstają  
włosy z przerażenia.  
DZTK, 1, 53

O tym utworze Balcerzan pisze: „[...] niby-żart, niby-bajka o motylu, ptaku, słoniu i człowieku, obnażała stalinowski horror – lapidarnie, zgodnie z Peiperowskim »wstydem uczuć« i Przybosiowym przesłaniem »maksimum treści w minimum słów«”<sup>90</sup>.

<sup>87</sup> E. BRYLL: *Lekcja polskiego – Słowacki*. <http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcia-polskiego-slowacki> [data dostępu: 7.11.2014].

<sup>88</sup> Ibidem.

<sup>89</sup> IDEM: *Zwierzątka*. Warszawa 1975, s. 82.

<sup>90</sup> E. BALCERZAN: *Która twarz była prawdziwa? Pamięci Tymoteusza Karpowicza (1921–2005)*. „Odra” 2005, nr 10, s. 30. Zob. S. BARAŃCZAK: *Nieufni i zadufani. Romanizm i klasycyzm w młodej poezji lat sześćdziesiątych*. Wrocław 1971, s. 52–53. W kontekście szkolnej metafory warto wspomnieć, że Barańczak rozdział poświęcony poezji lingwistycznej i jej przedstawicielom (Karpowiczowi, Białoszewskiemu, Wirpszy i Balcerzanowi) tytułuje *Szkoła bez uczniów* i stwierdza w nim: „Tak: poezja »lingwistyczna«, jedyny ruch poetycki w obrębie starszych pokoleń twórców, który w latach sześćdziesiątych przybrał formę autentycznej »szkoły«, był przez niemal cały ten okres szkołą bez uczniów; uczniów choćby nieposłusznych, ale starających się przynajmniej zrozumieć przykład mistrza...” (ibidem, s. 42).

Bunt wobec szkoły wpisuje się także w poetykę „szkolnych outsiderów”. Andrzej Bursa nie sięga wprawdzie po wątki typowo szkolne, ale rozszerza krytykę na całe wychowanie w tekście *Pedagogika*, a uczenie się i bezlitosny system tłamszący jednostki połączone zostają w *Nauce chodzenia*. Kolejny „outsider”, pokoleniowo młodszy, inaczej dystansuje się od edukacji. Rafał Wojaczek już w swoich pierwszych wierszach (*Martwy sezon, Nasza pani*)<sup>91</sup> „ostentacyjnie” uśmierca nauczycieli. Joanna Krenz pisze, że Wojaczek „bardzo obrazowo, brutalnie i melancholijnie równocześnie, opisał rozstanie z motywami i »więziami« szkolnymi w dwóch tekstach ze swojego pierwszego tomiku *Sezon*. [...] W twórczości późniejszej ani razu nie pojawia się już podobne nawiązanie. To postawa znamienne dla XX-wiecznej »literackiej młodzieży«”<sup>92</sup>.

Największe nasilenie „szkolnych” zabiegów poetyckich stosowanych w celu okazania nieposłuszeństwa nastąpiło jednak wraz z Nową Falą. Szkoła odgrywała ważną rolę w kształtowaniu poetów pokolenia '68. Nyczek podkreśla wpływy systemu edukacji na następujący proces: „Tworzyły się zręby dwójmyślenia, dwójjęzyka, oficjalności i nieoficjalności, ładu zewnętrznego i niepokoju wewnętrznego”<sup>93</sup>. Zauważa także:

Inne pokolenia przeszły w końcu tę samą „chorobę” wieku; rzecz jednak w tym, że pokolenie zrodzone na przełomie wojny i pokoju rosło w stanie podwójności jakby w siebie organicznie wszczepionej, dojrzewało, nasiąkało nią od dzieciństwa, od pierwszego kroku zrobionego w szkole, ono było jego doświadczeniem głównym; potem, dwadzieścia lat później, potwierdzonym, kiedy przyszła dojrzałość fizyczna i psychiczna<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> Utwory te znalazły się wśród siedmiu wierszy, którymi Wojaczek zadebiutował na łamach „Poezji” w grudniu 1965 roku. Zob. R. CUDAK: *Inne bajki. W kręgu liryki Rafała Wojaczka*. Katowice 2004, s. 36.

<sup>92</sup> J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 33.

<sup>93</sup> T. NYCZEK: *Świat przedstawiony (I)*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*. Londyn 1985, s. 11.

<sup>94</sup> Ibidem. Chociaż w poezji odzwierciedlenie znajduje właśnie ta opresyjna i upolityczniona strona szkoły, nie można zignorować odmiennych świadectw biograficznych związanych z edukacją omawianej generacji: „Wychowanie ideologiczne – przymus uczestniczenia w rozmaitych rytuałach, których scenariusz pisały partia i władze oświatowe – pozostawiło wyraźny ślad we wspomnieniach uczniów, jednak nie stanowi osi organizującej biograficzną opowieść. Podobizny Stalina patrzące ze szkolnych ścian, śpiewanie pieśni masowych, akademie z okazji

W twórczości będącej świadectwem buntu pokolenia, którego dojrzałość przyspieszyły wydarzenia Marca 1968<sup>95</sup> i Grudnia 1970, niejednokrotnie pojawia się metafora związana z edukacją. Nowofalowcy często wykorzystują język władzy przeciwko niej. Mechanizm metafory szkoły wpisać można w szerszą praktykę nowofalowej walki z aparatem ucisku i jego nowomową – walki prowadzonej poprzez umieszczanie stereotypowych formuł słownych w nowym, często ironicznym kontekście, co pozwala obnażyć ich wieloznaczność i zdradliwość<sup>96</sup>. Jak zauważa Michał Głowiński, poezja „obnażając mechanizm nowomowy, jest nie tylko obroną, ale również – kontratakami”<sup>97</sup>. To równocześnie poetycka realizacja spostrzeżenia Macieja Wróblewskiego o PRL-owskiej edukacji: „Wiedza i umiejętności zdobywane przez ucznia mogły rów-

---

rocznicy rewolucji są raczej tłem niż zmorą dzieciństwa. Pierwszoklasiści z połowy lat pięćdziesiątych czuli się przede wszystkim zdezorietowani, ponieważ z różnych stron otrzymywali sprzeczne nauki i komunikaty. [...] Większość uczestników marcowego zrywu zgadzała się po latach, że szkolna indoktrynacja, choć zauważalna, a niekiedy natrętna, nie miała na nich większego wpływu. [...] Wątkiem dominującym w opowieściach pokolenia '68 są jednak pozytywne wspomnienia z czasów uczniowskich. Zastanawiające, że podczas gdy »czarny« obraz szkoły wpisuje się w historię długiego trwania tej instytucji, jej »biały« wizerunek odwołuje się do specyfiki peerelowskiej historii. Dzieci urodzone w tużpowojennej Polsce nie znosiły szkoły za to samo, za co nie lubią jej dzisiejsi uczniowie, natomiast dobrze wspominały ją za to, co niepowtarzalne dla historii tamtego okresu – za odwagę nauczycieli niepoddających się presji systemu” (P. OSĘKA: *My, ludzie z Marca. Autoportret pokolenia '68*. Wołowiec 2015, s. 68, 71, 74).

<sup>95</sup> Warto odnotować, że poświęcony wydarzeniom marcowym artykuł redakcyjny w „Studencie” (marzec 1968, nr 5, s. 1) nosi tytuł *Gorzka lekcja* (zob. L. BURSKA: *Awangarda i inne złudzenia. O pokoleniu '68 w Polsce*. Gdańsk 2012, s. 103–104, 352). Taka metafora pojawia się też w programowym wystąpieniu grupy „Teraz”: „Te dwa lata między 1968 a 1970 były gorzką lekcją dla całej literatury, której nie było, która nie brała udziału w tym, czym wszyscy żyli” (*Kronika kulturalna ZSP. 1950–1970*. Warszawa 1971. Cyt. za: B.S. KUNDA: *Próby wspólnoty. Wprowadzenie do biografii pokolenia 1968–1970*. Warszawa 1988, s. 116).

<sup>96</sup> Zob. D. PAWELEC: *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*. Katowice 1992 (przede wszystkim podrozdział *Parodia*, s. 52–58); W. BOLECKI: *Język jako świat przedstawiony. O wierszach Stanisława Barańczaka*. W: IDEM: *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*. Warszawa 1991, s. 196–225; pierwodruk: „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 2.

<sup>97</sup> M. GŁOWIŃSKI: *Literatura wobec nowomowy*. W: IDEM: *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*. Kraków 2009, s. 80; pierwodruk: In: *Ars Philologica Slavica*. München 1988.

nie dobrze służyć reżimowi, jak i obrócić się przeciw niemu”<sup>98</sup>. Warto przywołać kilka najbardziej charakterystycznych przykładów takiego odwracającego „ostrze” użycia metafory związanej z nauczaniem.

Dwa wiersze wyraźnie wykorzystują metaforę szkoły do mówienia o wydarzeniach Marca, przełomowych chwil w biografii pokolenia ’68<sup>99</sup>. Hipokryzję szkoły atakuje Ryszard Krynicki w utworze *I naprawdę nie wiedzieliśmy*:

i naprawdę nie wiedzieliśmy,  
 że tyle wozów bojowych można skierować przeciwko bezbronnym,  
 przeciwko nam, którzy byliśmy jeszcze dziećmi  
 zbrojnymi jedynie w idee, o których uczono nas w szkołach  
 i których w tych samych szkołach nas oduczano,  
 i nieprawdę nie wiedzieliśmy,  
 że można je wszystkie przekreślić  
 bezlitosną szarżą sytej przemocy,  
 zwielokrotnionym kłamstwem<sup>100</sup>

OE, 69–70

Rozbieżność aplikowanej w szkole abstrakcyjnej i ideologicznie zmanipulowanej wiedzy z weryfikującym ją konkretem życia w PRL-u demaskuje także Krzysztof Karasek w *Warszawiance*: „Siedemdziesięcioletni Cezary Baryka siedząc za prezydialnym stołem kierował akcją. Jego łysiejące skronie i tłusty brzuch uniemożliwiły studentowi wezwanemu na przesłuchanie rozpoznać go z obowiązujących lektur szkolnych” (OE, 65–67). Joanna Hobot komentuje ten tekst:

Nieprzypadkowo pojawiają się (dobrze notowane również w komunistycznej wersji historii) postaci Jasińskiego i Dembowskiego. Stwierdzenie, że

<sup>98</sup> M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014, s. 121. Co ciekawe, argument „szkolny” wykorzystywała także władza PRL-u: „W marcu ’68 propaganda stale przypominała, że to ona [władza – K.C.] dała studentom możliwość nauki, że państwo utrzymuje studentów, argument ten wracał potem w kolejnych kampaniach” (A. KRYGIER-ŁĄCZKOWSKA: *Elementy nowomowy w poezji Barańczaka, czyli bogactwo w ubóstwie. Komentarz do (nieco) zapominanego języka*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 1999, nr 6 – „Barańczak – poeta lector”, s. 38–39).

<sup>99</sup> Zob. S. BARAŃCZAK: *Etyka i poetyka*. Kraków 2009; IDEM: *Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji*. Red. K. BIEDRZYCKI. Kraków 1993.

<sup>100</sup> Część nowofalowych utworów cytowanych w tym rozdziale pochodzi z antologii *Określona epoka. Nowa Fala 1968–1993*. Red. T. NYCZEK. Kraków 1994, oznaczonej dalej skrótem OE. Po przecinku podany jest numer strony.



młodzi są ich duchowymi spadkobiercami, każe czytelnikowi widzieć w uczestnikach marcowych wydarzeń tych, którzy dochowali wierności nie tylko ojczyźnie, ale i ideałom społecznej sprawiedliwości. W opozycji do studentów pozostaje postać Cezarego Baryki, który sprzeniewierzył się zasadom wyznawanym przez siebie w młodości<sup>101</sup>.

Nyček uzasadnia taką pokoleniową wizję rozłamu między szkołą a światem politycznym, odnosząc się do trzech pierwszych tomików Karaska:

Otóż świat zastany jawi się jako gruzowisko byłych wielkości, zetlałych nadziei, spróchniałych rewolucji. Narrator wielu na ten temat wierszy rozsiąanych po wszystkich trzech tomach poetyckich odczuwa swój udział jako brodzenie po gigantycznym pobojuwisku, gdzie wszystkie terazniejsze gesty są tylko namiastkami, słowa tylko atrapami, zaś życie samo – zdzięczniałym pojedyńkiem na drewniane szable. Jest to wyznanie pokolenia mającego dotkliwe wrażenie uczestnictwa w powojennej rzeczywistości upadających ideałów<sup>102</sup>.

Zagajewski za pomocą szkolnych metafor ukazuje nieprzystawalność szkolnych czytanek do świata (*Simone Weil*) i upodlenie obywatela PRL-u (*Epikur z mojej klatki schodowej*), a w *Nowym świecie* przestrzega przed wiarą w poprawę sytuacji:

Z każdego starego wodza wyjdzie młody  
zaszyty w mundur ciała kat niech cię nie uspokaja  
jego zaledwie poprawne świadectwo szkolne  
oni teraz mogą się mylić [...]

WWAZ, 25–29

Wbrew pięknym obrazom z lektur i czytanek PRL to przestrzeń totalitarnego ucisku. Wyraźnie widać to choćby w poemacie *Kwidziń 1947–1953*, w którym Karasek rozlicza się z socrealistycznym dzieciń-

<sup>101</sup> J. HOBOT: *Gra z cenzurą w poezji Nowej Fali (1968–1976)*. Kraków 2000, s. 77–78. Hobot pisze również o tym, że z powodu interwencji cenzury wiersz nie mógł ukazać się w tomie *Godzina jastrzębi* (ibidem, s. 77). Także Leszek Szaruga w kontekście *Warszawianki* zauważa, że Karasek, „[o]pisując polską rzeczywistość społeczną w długo nie publikowanym wierszu o wydarzeniach marcowych z 1968 r., ukazuje jej karykaturalny wymiar, ukazuje sprzeniewierzenie się tradycji” (L. SZARUGA: *Nowa Fala*. W: IDEM: *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939–1988. Zarys głównych problemów*. Wrocław 1993, s. 268).

<sup>102</sup> T. NYCZEK: *Komunikaty, listy, wyznania*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo...*, s. 51.

stwem. Zniewolenie obywateli ukazuje również Julian Kornhauser, wykorzystując pojęcie „lekcja” w *Lekcji o przyimku*.

Nowofalową, choć zachowującą do tej formacji dystans, mistrzynią szkolnej metafory jest Lipska. Wśród interpretatorów jej twórczości (tak jak w przypadku badaczy zajmujących się poezją Twardowskiego i Szymborskiej) znaleźć można przykład „przejęcia” takiej terminologii do dyskursu krytycznoliterackiego – wystarczy wskazać tekst *Na lekcjach Ewy Lipskiej* Piotra Łuszczkiewicza, w którym autor zauważa: „Dorośło-infantylny sposób postrzegania świata, uczniowsko-mentorska perspektywa narracji, żartobliwie-poważna lingwistyczna dykcja, a więc w pewnym sensie niejednorodność, niestabilność, niejednoznaczność stanowią o wielkiej sile tych wierszy, z których wiele weszło do podręczników i szkolnych wypisów [...]”<sup>103</sup>. Pod względem „szkolnej” poetyki zestawiono nawet Lipską (*nomen omen*, w szkolnym podręczniku) z Szymborską: „Nurt refleksji egzystencjalnej łączy z Szymborską Ewę Lipską – obydwie autorki przebywają w wielkiej »szkole świata«, o czym świadczą liczne metafory edukacyjne i motywy szkolne. Są one wyłącznie środkiem wyrażenia stałych i nieodwracalnych sytuacji ludzkiej kondycji – całej tragikomedii egzystencji, jej bólu, cierpienia, śmierci”<sup>104</sup>.

Faktycznie, Lipska dzięki edukacyjnej terminologii metaforyzuje także samotność (*Może będzie lepiej, Moja samotność*), śmierć – *Z listu, Z listu (III), Żywi nie są cierpliwi, Ucz się śmierci, Świt* – i miłość (*O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego*). W *Zdarzeniach* jednostkowe istnienia i uczucia przemijają bez wpływu na losy świata, co objawia się następująco: „Dzieci idą do szkoły. Kobiety do dzieci. / Mężczyźni do kobiet. Życie toczy się dalej” (UWEL, 45)<sup>105</sup>. W pokole-

<sup>103</sup> P. ŁUSZCZYKIEWICZ: *Na lekcjach u Ewy Lipskiej*. „Arkusz” 1997, nr 10, s. 13. A Grzegorz Olszański zauważa: „Autorka *Wakacji mizantropa* jest bowiem dobrym pedagogiem i wie, że aby lekcja została zapamiętana i trwale przyswojona, należy ją wcześniej wielokrotnie powtarzać, używając ciągle nowych metafor, szukając coraz to innych porównań [...]” (G. OLSZAŃSKI: *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*. Katowice 2006, s. 104).

<sup>104</sup> B. CHRZAŚTOWSKA, E. WIEGANDTOWA, S. WYSŁOUCH: *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*. Poznań 1992, s. 96.

<sup>105</sup> Podobny wyraz stałości świata wbrew wszystkiemu prezentuje Stanisław Barańczak w wierszu *Nazajutrz*: „zawsze tak / samo mała dziewczynka z tornistrem / biegnie do szkoły i potyka się, i pada, / i tłucze kolano, i jest dużo płaczu, i w tym płaczu / jest zawsze / tak wiele życia” (WZSB, 186). Cytowane w tym rozdziale

niowym, historycznoliterackim kontekście warto jednak zwrócić uwagę przede wszystkim na utwory łączące oświatę z systemem ucisku. Szkolna rutyna może zostać przeciwstawiona wolności – w wierszu *Ruszają konie* rewolucja dzieci przeciwko zaledwie pozorowanej normalności zagłusza wołanie matek, „nakazujących im przerwać zabawę / i odrobić na jutro lekcje do szkoły” (UWEL, 49–50). W *A myśmy biegle* poetka zapowiada los swojego pokolenia, kształtujący się bez udziału – zbyt młodych wtedy – zainteresowanych: „Nie słyszeliśmy strażów. / Zamiast historii była gimnastyka” (UWEL, 86), w *Widzę je wszędzie* własną generację określa wersami:

wypuszczeni za kaucją ze żłobków  
nie wypisani jeszcze z przedszkoli  
należymy już do domu  
starców.

UWEL, 71–72

a w *Ofercie* metafora korepetycji („Uczymy języków obcych”<sup>106</sup>) służy demaskowaniu manipulacji. Szkolne terminy wykorzystuje Lipska także w – tak dla niej typowych – lirycznych sytuacjach zderzenia dzieci z „dorosłymi sprawami”<sup>107</sup>. W wierszu *Wakacje w hotelu* znaleźć można przeciwstawione liście okrucieństw wersy: „Obok moja siostra wbiegająca w życie / z tornistrem na plecach” (UWEL, 55–56) i podobnie funkcjonuje w utworze *Moja siostra* wyliczenie spraw za trudnych dla dziecka, zakończone wersami: „Ale moja siostra już wie / że Ala ma kota” (UWEL, 44). Użycie szkolnych metafor w poezji „ironicznej obser-

---

utwory Stanisława Barańczaka pochodzą z wydania *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, oznaczonego dalej skrótem WZSB. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>106</sup> E. LIPSKA: *Przechowalnia ciemności*. Warszawa 1985, s. 15.

<sup>107</sup> Bogusław Żurkowski następująco interpretuje rolę dzieciństwa w poezji Lipskiej: „Dzieciństwo jest więc stylizatorskim »wzorem«, jaskrawym konceptem, jednak nie konceptyzmowi służy, lecz przede wszystkim przekazywaniu informacji o świecie. [...] Zapewne stylizacja historii na świat dziecka – ów koncept historii jako dzieciństwa – służy również wytrąceniu człowieka dorosłego ze zbytnej pewności siebie, z jego pyszałkowatej logiki [...]. Ukazując infantylnizm ludzkości [...], poetka tworzy wiersze w gruncie rzeczy głęboko zaangażowane w świat teraźniejszy, o wiele bardziej niż mogłyby na to pozwolić ramy pokoleniowej dyskusji. Wielka metafora identyfikująca dwa obszary (dorosłość–dzieciństwo) jest przy tym pomysłem pełnym tyleż poetyckiego wdzięku, co niepokoju o los ludzkiego świata” (B. ŻURKOWSKI: *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*. „Odra” 1980, nr 4, s. 39).

watorki dziecięcych zabaw w historię<sup>108</sup> pojawia się też w wierszach *Dzieci, Klasa I, Sala nr 101*. A najbardziej znane przykłady metafory szkoły w poezji Lipskiej to w całości zbudowane na szkolnym koncepcie wiersze *Dyktando* i *Egzamin* (które powrócą bardziej szczegółowo w drugiej części książki). Ryszard Matuszewski zauważa, że w tych utworach „drwina z mechanizmów społeczeństwa zastraszonego i rządzonego terrorem oparta jest na wprowadzeniu słownika pojęć szkolnych”<sup>109</sup>. Podobne, politycznie ukierunkowane zarzuty wyczytać można z pierwszych wersów *Zwierzeń emigranta*:

Ukradli mi ojczyznę. Wyjęli z tornistra szkolnego.  
Z granic. Uprawdzili ją kiedy  
wychodziła na ulicę.

UWEL, 157

Stosunkowo niewiele jest upolitycznionych szkolnych metafor w twórczości Stanisława Barańczaka, chociaż można by do nich zaliczyć wizję wolności, którą „zadajemy sobie samym / do odrobienia jak wypracowanie” (*To się nie mieści w głowie*; WZSB, 166), demaskację fałszu systemu w pierwszych wersach *Co będzie świadectwem* („Nie nasze podręczniki historii, których nikt / nie otworzy, bo i po co”; WZSB, 189), frazę „Szkoleni w skuleniu” z *Elegii pierwszej, przedzimowej* (WZSB, 227–228)<sup>110</sup> i przeciwstawienie buntowników dawnym kolegom szkolnym służącym systemowi (*Trzej Królowie, Przywracanie porządku*). Wśród szkolnych wątków niezwiązanych z polityką w utworach sprzed 1989 roku można natomiast wymienić autocharakterystykę „nieuleczalny prymus” w *Drobnomieszczańskich cnotach* (WZSB, 354–355) i przywoła-

<sup>108</sup> H. PUSTKOWSKI: *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska inni)*. W: *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005, s. 43.

<sup>109</sup> R. MATUSZEWSKI: *Poetycki świat Ewy Lipskiej*. W: E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 17. Zob. A. MORAWIEC: *Ewa Lipska jako pisarka polityczna. „Przestrzenie Teorii”* 2011, nr 15, s. 35–54. Teksty *Dyktando* i *Egzamin* także kwestionowane były przez cenzurę (zob. J. HOBOT: *Gra z cenzurą...*, s. 115, 151–152, 192).

<sup>110</sup> Pisząc o elegiach Barańczaka, Arent van Nieukerken cytuje między innymi właśnie fragment: „Nie zaskoczy nas zima. / Szkoleni w skuleniu, w stuleniu dłoni, / w stuleciu tym i tych stronach, w których nic nas nie osłoni” i zauważa: „Sezony i dzieje są w tych utworach nierozzerwalnie ze sobą związane” (A. VAN NIEUKERKEN: *Zasady konstruowania zdarzenia w poezji Stanisława Barańczaka*. W: *„Obchodzę urodziny z daleka...” Szkice o Stanisławie Barańczaku*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, D. PAWELEC. Katowice 2007, s. 137).

nie dawnego nauczyciela łaciny w kontekście zmagania z Bogiem (*Ustawienie głosu*). Na tle tych pojedynczych metafor rozsianych po tekstach wyróżnia się wiersz *Wrzesień*, w którym samotność Polaka w Stanach Zjednoczonych zilustrowana zostaje glottodydaktyczną scenką uczenia międzynarodowej grupy *Ody do młodości*.

Nowofalowcy często sięgają po szkolne metafory także w wierszach podejmujących problem języka i roli poezji w zniewolonym społeczeństwie. Degradację językową decydentów PRL-u ośmiesza Karasek w *Lekcji retoryki*<sup>111</sup> („Tu chcę generalnie powiedzieć że konkretnie dostawy prawda są konkretnie dużo mniejsze niż prawda konkretnie były że tak powiem zamawiane”; OE, 189–190). Moralne obowiązki, ironicznie wyrażone *à rebours*, (jak „Potwierdź co kazano Rób co powiedziano”<sup>112</sup>) wylicza Jacek Bierezin w *Lekcji liryki*, kolejnym wierszu, który zainteresował cenzurę<sup>113</sup>. Z odpowiedzialnością artysty za wspieranie zniewolonego społeczeństwa konfrontuje się Zagajewski w wierszu *O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz „Miasto”*, a Krynicki w *Staram się Ciebie zrozumieć* napomina poetów traktujących poezję jako wakacje (i ludzi, którzy w ten sposób traktują życie).

Takie poetyckie uderzenie w system szkolną metaforą charakterystyczne jest dla poezji pokolenia '68<sup>114</sup>, ale nie ogranicza się do niej. Po-

<sup>111</sup> Tom *Lekcja biologii i inne wiersze* ukazał się wprawdzie w 1990 roku, więc już po przełomie, ale zawiera utwory z różnych lat, a *Lekcja retoryki* wyraźnie odnosi się do czasów PRL-u.

<sup>112</sup> J. BIEREZIN: *Lekcja liryki*. Łódź 1972, s. 34.

<sup>113</sup> Zob. J. HOBOT: *Gra z cenzurą...*, s. 183.

<sup>114</sup> W ramach twórczości nowofalowców warto odnotować tom prozy poetyckiej Witolda Sułkowskiego *Szkoła Zdobywców*, wydany w Paryżu w 1976 roku. Polityczna metafora reżimu jako szkoły wybrzmiewa tu przede wszystkim w tekście tytułowym: „W naszej Szkole Zdobywców wyklada wysłużony sierżant [...]. Dyktuje pułkownik-filozof [...]. Dyrektor nigdy nie może nas zaskoczyć, gdy idzie, brzęczy z daleka orderami. [...] Mijają lata w dusznych klasach, w stertach zakurzonych zeszytów, wśród niezmiennych dziwactw bełfrów i dowcipów uczniów. Tylko coraz głębiej wnika w nas wiedza, tylko coraz jest ciaśniej od nowych roczników” (W. SUŁKOWSKI: *Szkoła Zdobywców*. Łódź 2006, s. 24). Szkolne metafory ważne są również w utworze *Kłęcząc pod murem*: „Myślałem, że rozmawiają, ale powtarzali fragmenty dawno zapamiętanych rozmów. W tym przedlekcyjnym rytuale uczniów strach współzawodniczy z gorliwością” (ibidem, s. 42), a także w otwierającym zbiór *Autoportrecie*: „W ciągu dwudziestu ośmiu lat studiowałem w wielu zakładach naukowo-karnych, wśród nich najpoważniejszym jest SITO (Społeczny

dobne obrazowanie można spotkać w tekstach autorów z wcześniejszej generacji. W wierszu Herberta *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* (tom *Pan Cogito*, 1974) obywatele Utyki „uczęszczają na przyspieszone kursy / padania na kolana” (WZZH, 436–438)<sup>115</sup>. Fragment rozliczeniowego utworu *O sobie samej do potomności* Urszuli Koziół (z 1978 roku) nasycony jest lingwistycznymi metaforami z edukacyjnej sfery (między innymi: „Studiowałam [...], jak dzielić każdy włos / na bazę i nadbudowę”<sup>116</sup>, „Akademię klaskania ukończyłam w terminie”, „potrafiłam milczeć pod dyktando”). W tym samym roku Osiecka tworzy, również rozrachunkowy, *Łabędzi śpiew*:

Wypiszmy się, chłopcy,  
z tych pokoleń,  
które wkuwały  
krótki kurs,  
nie odróżniając  
w czarnym znoju  
wspaniałych ról  
od małych póź.

NMAO, 1, 394–297

Piotr Derlatka szczegółowo analizuje ten fragment:

Piosenka ta jest gorzką refleksją nad losami pokolenia odwilży. [...] *Wielkie role* są tu metaforą prawdy, bohaterstwa, odwagi, którym przeciwstawia autorka *małe pozy* – metaforę pozoru, kłamstwa. Swoje pokolenie nazywa tym, które nie potrafiło odróżnić jednego od drugiego. Winą za taki stan rzeczy nie obarcza jednak poetka swoich rówieśników. *Wkuwanie krótkiego kursu* jest bowiem aluzją do komunistycznej propagandy, której poddawane było pokolenie autorki *Łabędziego śpiewu*. To w niej upatruje poetka przyczyny niemożności odróżnienia dobra od zła, kłamstwa od prawdy<sup>117</sup>.

---

Instytut Tresury Ogólnej). [...] Nauczyłem się tańczyć, reagować na dowcipy, zapominać. Nauczyłem się pamiętać” (ibidem, s. 5).

<sup>115</sup> Warto jednak zauważyć, że Herbert także obawy wobec politycznego zaangażowania poezji wyraża szkolną metaforą – w tekście *Do Ryszarda Krynickiego – list* z tomu *Raport z oblężonego Miasta* (1983): „nasze zeszyty szkolne szczerze udreżone / ze śladem potu też krwi będą / dla korektorki wiecznej jak tekst piosenki pozbawiony nut / szlachetnie prawy aż nadto oczywisty” (WZZH, 464–465).

<sup>116</sup> U. KOZIÓŁ: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011, s. 247–252.

<sup>117</sup> P. DERLATKA: *Poeci piosenki 1956–1989*. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonasz Kofta. Poznań 2012, s. 106. Dodać można, że „krótki kurs” to aluzja do konkretnego przykładu propagandowej publikacji – *Krótkiego kursu historii*

W listopadzie 1982, w stanie wojennym, Koziół pisze *Lekcję z polskiego (Do młodego człowieka)*. Dariusz Pawelec nazywa ten tekst „lekcją konspiracyjnych zachowań językowych”<sup>118</sup> i zauważa: „Projektowanym światem adresata *Lekcji z polskiego* jest oswojona dydaktycznie przestrzeń konfliktu, wymagająca trzymania się zasad, o jakich naucza i jakie tym samym narzuca mu tradycja”<sup>119</sup>. Także Bryll w czasie stanu wojennego ponownie sięga po szkolną terminologię i w wierszu *Widok na park Arkadia* (z 15 grudnia 1981) roku przedstawia taką scenę:

[...] szła kompania – chłopcy z żelaza ulani  
A za nią dwóch uczniów bawiących się w porządek  
Ze zwiniętymi w pałki szkolnymi mapami  
Zostawiwszy tornistry niepotrzebnych książek<sup>120</sup>

Metaforę szkoły powiązaną z tym okresem znaleźć można także w twórczości Wiktora Woroszyńskiego, w dotyczącym internowania tekście *Wychowawcy*<sup>121</sup>. A te związane z okresem 1981–1983 szkolne metafory można by podsumować wersami z *Kolędy stanu wojennego* Josifa Brodskiego (w przekładzie Barańczaka): „Narody jak dzieci / moresu się uczą”<sup>122</sup>.

Spośród poetów młodszych niż pokolenie '68<sup>123</sup> przywołać można Andrzeja Kaliszewskiego. Wprawdzie jego utwór *Szkoła katów* opatrzony

---

WKP(b). Warto przywołać także spostrzeżenie Dawida Marii Osińskiego: „Osiecka nie była bardką rewolucji, opozycji, przemian ustrojowych. Ale wielokrotnie w różny sposób obalała powszechnie panujące mity polityczne” (D.M. OSIŃSKI: „*Daty polskie*” w PRL-u w piosenkach Agnieszki Osieckiej. W: „*Piosenki prawdziwe*” w kulturze PRL-u. Red. E. PACZOSKA, D.M. OSIŃSKI. Warszawa 2013, s. 15).

<sup>118</sup> D. PAWELEC: *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*. Katowice 2003, s. 155.

<sup>119</sup> Ibidem, s. 156.

<sup>120</sup> *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i frazsek*. Red. A. SKOCZEK. Kraków 2014, s. 191. Metafora szkoły pojawia się też w tekstach anonimowych z czasu stanu wojennego, na przykład w *Lekcji* i piosence \*\*\* [Nowy rok szkolny...]: „Nowy rok szkolny! Jakże inny od zeszłej jesieni” (ibidem, s. 328).

<sup>121</sup> Scenka stylizowana na szkolną pojawi się również w *Obrazku* – innym wierszu Woroszyńskiego z tego okresu.

<sup>122</sup> D. DABERT: *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego*. Poznań 1998, s. 274–275.

<sup>123</sup> Poetów urodzonych po 1950, a debiutujących po 1976 roku nazywa się czasem pokoleniem '76, ale Dariusz Pawelec mówi o „historycznoliterackiej pustce tego pojęcia” i uzasadnia adekwatność określenia „drugi oddech” pokolenia '68.

został adnotacją odnoszącą się do konkretnego miejsca i związanej z nim legendy („Na marginesie rekonstrukcji »szkoły katów« w Bieczu”), ale trudno czytać ten wydany w 1976 roku wiersz bez kontekstu politycznego:

dzięki solidnemu spartańskiemu  
 modelowi wychowania  
 dzięki lekcjom etyki  
 savoir-vivre’u przyjaźni i  
 bezinteresownej miłości  
 dzięki kursom z gospodarstwa domowego  
 vide – patroszenie ptaków  
 dzięki licznym kołom zainteresowań  
 (jak koło wyciskania łez  
 koło ostatecznej rozmowy  
 koło wychodzenia na swoje)  
 a wreszcie dzięki oryginalnym mundurkom  
 szkoła katów z powodzeniem  
 walczy z dumną szkołą straceńców  
 o miano szkoły powszechnej<sup>124</sup>

Robert Mielhorski, choć odnotowuje pewną zbieżność z Woroszyłskim, podkreśla specyfikę poezji „tzw. Nowych Roczników” w kwestii związków historii i dzieciństwa:

Ukazywane w tej liryce dzieciństwo znajdowało się za każdym razem w opozycji wobec dyktatu historii, rodziło się z poczucia braku scalającego przeżycia pokoleniowego – grupy pisarzy, którzy swą misję odnajdą dopiero w poezji II obiegu i w wydarzeniach stanu wojennego – tu m.in. tacy twórcy, jak T. Jastrun, J. Polkowski, J. Bieriezin czy A. Pawlak. Znamienne, że właśnie w tej liryce – stanu wojennego, internowania – odnajdujemy motywy dzieciństwa, zwłaszcza motyw powrotu do szkoły<sup>125</sup>.

Zbliżona do diagnozy Mielhorskiego nuta pobrzmiewa w pokoleniowym utworze Antoniego Pawlaka *Dojrzewanie*, w którym tłumaczenie

Zob. D. PAWELEC: *Czy istnieje pokolenie '76*. W: IDEM: *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*. Katowice 1998, s. 96–105; pierwodruk: „Kresy. Kwartalnik Literacki” 1993, nr 15.

<sup>124</sup> *Od Staffa do Wojaczka. Poezja polska 1939–1985. Antologia*. T. 2. Red. B. DROZDOWSKI, B. URBANKOWSKI. Łódź 1988, s. 670–671.

<sup>125</sup> R. MIELHORSKI: *Topos dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939–1989)*. „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2, s. 365.



bezczynności często powiązane jest z tematem szkolnym, na przykład we fragmencie: „próżno nas szukać na ulicach / gdzie właśnie piszą się podręczniki historii”<sup>126</sup> czy w wersach charakteryzujących modlitwę, do której ta generacja jednak dojrzała: „za osierocone miejsca w klasach / które już nigdy nie wypełnią się uczniami”. Wyrazisty przykład zmiany i przejścia na stronę zaangażowania w historyczne wydarzenia stanowią też inne wiersze Pawlaka: *Ponad siły* (tekst zawierający przewrotne wyliczenie „nauk” udzielanych przez ojczyznę), *Przestuchanie* (tytułowa sytuacja zostaje tu przedstawiona w terminach egzaminu szkolnego, ale takiego, na którym nie wolno udzielić odpowiedzi), *Powtórka* (w tym wypadku egzamin wiąże się z poświęceniem dla kraju) i *Lekcja historii; Gdańsk, 1970* (przy czym tu poeta sięga po szkolną metaforę w kontekście wydarzeń wcześniejszych niż początek lat 80.). Z kolei w pełnym bezsilności tekście Jana Polkowskiego *Tenebrae* (tom *Oddychaj głęboko*, 1981), w którym splata się to, co osobiste i narodowe, podmiot-bohater owija stopy „zamiast onucy, / w szkolną mapę Europy”<sup>127</sup>.

Tomasz Jastrun, który już w 1973 roku pisze *Rocznik 1950*, a więc wiersz portretujący generację tego poety w trybie szkolnym, w marcu 1982 roku przy użyciu szkolnego rekwizytu, elementarza, rozważa zjawisko rozmów kontrolowanych i motywacji tych, którzy je podsłuchują (*Kontrolowane rozmowy*), i demaskuje, w tym samym roku, w wierszu *Front* wprowadzony przez państwo „jednolity (wspólny) front wychowawczy”<sup>128</sup>, rozbudowując tę proponowaną w oficjalnym języku militarną metaforę. Jednak wśród twórców urodzonych w latach 50. i wkraczających w machinę politycznego ucisku nieco później od nowofalowców (ale mających własne punkty zwrotne: powstanie drugiego obiegu, sierpień 1980 i wprowadzenie stanu wojennego) najmocniej za pomocą metafory szkoły uderza w system Jacek Kaczmarski.

---

<sup>126</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.* Gdańsk 1999, s. 82–91. Ale takie określenia występują też w innych partiach *Dojrzewania*: „uczyliliśmy się papierosów, alkoholu i miłości”, „byliśmy wtedy dziećmi / od podawania kwiatów kombatantom / na szkolnych akademiach”, „wypuszczeni ze szkół / siedzieliśmy nad porysowanym blatem / kawiarnianego stolika”.

<sup>127</sup> J. POLKOWSKI: *Wiersze (1977–1984)*. Londyn 1986, s. 17.

<sup>128</sup> W. PASZYŃSKI: *Wychowanie w kontekście...*, s. 144.

## Buntownik z lekcji śpiewu<sup>129</sup>

Kaczmarski – podobnie jak nowofalowcy – walczy z systemem, którego częścią jest także oświata, słownictwem „pożyczonym” właśnie ze sfery szkolnej. Nie jest oczywiście jedynym artystą, który stosuje taki zabieg w piosence. Już w 1971 roku Marcin Wolski pisze słowa do utworu *Dobre wychowanie*, wykonywanego przez Jacka Kleyffa podczas występów kabaretu Salon Niezależnych. Sprzeczne charakterystyki pokoleniowe zakorzeniono tu w terminologii edukacyjno-wychowawczej: „Pokolenie czapki studenckiej? / Czy zimowych nausznic z tłumikiem?”<sup>130</sup>, „Wciąż programowo nie dość zwarci / Wciąż wychowawczo nie objęci”, „Może czciciele kontestacji / Lub konformizmu maturzyści?”, „Oj, przydałby się tu mistrz Karhan / Czy raczej może Makarenko...”. Puenta wskazuje na wywołaną wydarzeniami Marca światopoglądową zmianę, której państwu i działającym w jego imieniu nauczycielom nie uda się już odwrócić: „Ta nabyta świadomość zostanie / Co nie daje dziś spać pedagogom...”.

*Dobre wychowanie* to historycznie ważny<sup>131</sup>, wyrazisty przykład użycia szkolnych metafor w ataku przeciwko PRL-owskiej „edukacji”. Jednak dopiero w piosenkach Kaczmarskiego antysystemowa metafora szkoły pojawia się tak konsekwentnie i w tylu wariantach, zmieniając się wraz z rozwojem sytuacji politycznej. Marek Adamiec zauważa:

[...] w twórczości Jacka Kaczmarskiego dominującą rolę odgrywa aluzja kulturowa. Także w przypadku poezji politycznej. Niejako na przekór dosłowności wielu innych artystów. [...] Pojawia się tutaj „poczekalnia”, „przedszkole”, „nasza klasa”, „szkoła”, „posiłek”, „krowa” [...], „dęby”, a wreszcie „autoportret z psem”. To zjawiska doskonale znane z życia codziennego składają się na metaforyczne obrazy losu polskiego<sup>132</sup>.

<sup>129</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarskiego*. W: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*. Red. M. KARWAŁA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 329–347.

<sup>130</sup> *Dobre wychowanie* (sł. Marcin Wolski). W: J. POPRAWA: *Zaspiewać na barykadzie młodości*. Warszawa 1984, s. 45.

<sup>131</sup> „Jak się wydaje, polskie pokolenie '68 pierwszy raz zostało wyodrębnione w 1971 roku przez Marcina Wolskiego, autora piosenki *Dobre wychowanie*” (P. OŚĘKA: *My, ludzie z Marca...*, s. 9). Por. L. BURSKA: *Awangarda i inne złudzenia...*, s. 101–154.

<sup>132</sup> M. ADAMIEC: *Na dwóch bliźniaczych zamieszkałem skalach*. <http://www.kaczmarski.art.pl/media/artykuly-o-jacku-kaczmarskim/na-dwoch-blizniaczych-zamieszkałem-skalach/> [data dostępu: 4.01.2016].

Krzysztof Gajda twierdzi, że piosenka *Przedszkole* (1974) to „jedna z metafor opisujących funkcjonowanie społeczeństwa w państwie totalitarnym”<sup>133</sup>, a Justyna Kowalska-Leder podkreśla, że przedszkole występuje w tym tekście jako „instytucja opresyjna, a nawet jako symbol panującego w PRL systemu”<sup>134</sup>. W tym tekście przedszkolne „rozrywki”, takie jak przymusowa „zabawa” w pociąg, demaskują uniformizację, konformizm, indoktrynację od dziecka (a przy tym traktowanie obywateli jak dzieci), arbitralność kar, tłumienie buntu, bezsensowne plany lub całkowity brak pomysłu na przyszłość – i porażki, po których trzeba udawać, że wszystko jest w porządku. Utwór przedstawia PRL jako przedszkole, w którym władza nie ma pojęcia, dokąd zmierza, obywatele są zastraszeni i zrezygnowani, a codzienność zdominowana zostaje przez podtrzymywanie pozorów, że wszystko jest w porządku. Z kolei w tekście *Szkoła* z 1975 roku, adaptacji utworu *What Did You Learn in School Today?* Pete’a Seegera, szkoła nie jest metaforą całego PRL-u, występuje jednak jako narzędzie wspomagające indoktrynację. Przyswojone w szkole przez dziecko przekonania wiązać można z propagandą sukcesu, trzymaniem obywateli w nieświadomości, kształtowaniem postaw zaufania rządowi i gotowości poniesienia ofiar. Taki program wychowania do życia w reżimie opierałby się na wmawianiu uczniom, że jest dobrze, i na kuszeniu wiarą w lepsze jutro.

W *Zesłaniu studentów* Kaczmarek odważnie studzi zapal w czasie „karnawału Solidarności”<sup>135</sup>. Placówka edukacyjna, tym razem uniwer-

<sup>133</sup> K. GAJDA: *Jacek Kaczmarek w świecie tekstów*. Poznań 2013, s. 264.

<sup>134</sup> J. KOWALSKA-LEDER: *Przedszkole*. W: *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich haślach*. Red. M. SZPAKOWSKA. Warszawa 2008, s. 275. Sam autor potwierdza takie rozpoznanie w jednym z wywiadów: „Polityczne piosenki, które wtedy pisałem, miały charakter kabaretowy. To były metafory trochę w stylu Wysockiego; pomysły takie jak: autobus, który jest Polską; czy poczekalnia dworcowa, która jest Polską; czy przedszkole które jest Polską. Pomysły dosyć mechaniczne” (*Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz*. Z *Jackiem Kaczmarem rozmawia Natalia Gorbaniewska*. <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarem/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/> [data dostępu: 4.01.2016]).

<sup>135</sup> Ewa Paczoska o programie *Muzeum* pisze: „Warto pamiętać, że ta ważna perspektywa myślenia o doświadczeniach Polaków została zaproponowana przez autora w samym środku kończącego się właśnie okresu nazywanego później »karnawałem Solidarności« – czasu zbiorowej egzaltacji i upojenia krótkotrwałą, jak się miało niebawem okazać, wolnością” (E. PACZOSKA: *Jacek Kaczmarek i polski kanon*. W: *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarek wobec tradycji*. Red. K. GAJDA, M. TRACZYK.

sytet, jako narzędzie przemieniające ideologicznie jednostkę pojawia się także w datowanym na lata 1979–1985 tekście *Korespondencja klasowa*. Tutaj jednak postępowanie wynikające z konformizmu nie jest charakterystyczne tylko dla działania na rzecz systemu. Wprawdzie w pierwszej części utworu przybyły ze wsi student zostaje wciągnięty w tryby polityki zgodnej z linią partyjną, później jednak działa w opozycji, by następnie zdecydować się na powrót w objęcia systemu. Uniwersytet pozornie stanowi tylko tło wydarzeń, ale poparcie władzy „pomaga w studiowaniu”, a znalezienie się w tym edukacyjnym środowisku oraz chęć uzyskania w nim jak największych korzyści wyzwala w jednym z uczestników korespondencji klasowej (co może się kojarzyć z korespondencją pisaną w klasie, ale i z klasą społeczną) cały szereg politycznych metamorfoz<sup>136</sup>.

Wielostronnego spojrzenia, z którego wynikałoby, że po obu stronach barykady można popełnić świństwo lub przegrać, a świat polityki nie jest wcale czarno-biały, trudno doszukiwać się w tekście zatytułowanym *Egzamin*. O tej napisanej w 1981 roku piosence tak jej autor mówił siedem lat później: „W miarę narastania napięcia pomiędzy społeczeństwem, a władzą, niechętną przemianom, prowokującą konflikty, pojawiła się potrzeba mówienia głosem poważnym i jednoznacznie określającym stanowiska stron”<sup>137</sup>. W 1994 roku Kaczmarski, zapowia-

---

Warszawa 2010, s. 131). Cel programu *Muzeum* tak przedstawia sam bard: „Wpadliśmy zatem na pomysł, by napisać coś, co umieści całą tę rzeczywistość »Solidarności« w kontekście historycznym. Oczywiście nie liczyliśmy na jakieś nadzwyczajne efekty pedagogiczne, ale chodziło nam o to, by ludziom nie wydawało się, że są czymś absolutnie wyjątkowym, że nagle stało się coś, czego nigdy nie było i nigdy tak nie będzie” (*Nigdy nie pisaliśmy na zamówienie*. <http://www.kaczmarski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarskim/nigdy-nie-pisalismsy-na-zamowienie/> [data dostępu: 4.01.2016]).

<sup>136</sup> Sam Kaczmarski tak ocenia w wywiadzie młodego bohatera tej piosenki: „Ten chłopak nie jest za mądry, ale jest cwany, szybko się orientuje, czym się jadło karierę w PRL, takich studentów z awansu widziało się wielu. On jest cwany, jeśli chodzi o ustawienie się, ale naiwny, ponieważ nie widzi szerszej perspektywy i cały czas ustawia się z wiatrem, ale skoro wiatr się szybko zmienia, więc on również ponosi konsekwencje” (*Za dużo czerwonego* (2). *Z Jackiem Kaczmarskim rozmawia Jolanta Piątek*. „Odra” 2002, nr 1, s. 57).

<sup>137</sup> *Kwadransy Jacka Kaczmarskiego* (*Kwadrans z 19 czerwca 1988*). <http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/dyskografia/kwadransy-jacka-kaczmarskiego-i/> [data dostępu: 11.02.2016].

dając *Egzamin* podczas koncertu, przyznawał, że ta pisana w pierwszym okresie „Solidarności” piosenka jest „typowo deklaratywna”<sup>138</sup>.

Trzeba wspomnieć także o słynnej *Naszej klasie*, utworze z wyraźnym akcentem pokoleniowym<sup>139</sup>. Piosenkę określano między innymi jako „chwytający za gardło zapis dramatu polskiego lat osiemdziesiątych”<sup>140</sup>, a z tekstu odczytać można realia tamtej dekady, na przykład brak możliwości wyjazdu z kraju, konsekwencje opozycyjnych działań, a także losy tych, którzy ulegają naciskom.

Demistyfikująca rzeczywistość szkolna metafora w tekstach Kaczmareckiego nie przestaje się jednak pojawiać nawet wtedy, kiedy PRL zaczyna się rozsywać.

## Rok szkolny 1988/1989

Bard pisze jeszcze jeden tekst zatytułowany *Szkoła*, w wymowie odmienny od tego z 1975 roku. Utwór powstaje w marcu 1989 roku, kilka tygodni po rozpoczęciu obrad Okrągłego Stołu, i – podobnie jak *Przed-szkole* – ukazuje Polskę jako edukacyjną placówkę. Tym razem jednak to już nie obraz podporządkowania obywateli, ale metafora trudności i konsekwencji, jakie niesie za sobą gwałtowna zmiana ustrojowa. I chociaż pozornie tekst dotyczy remontu anonimowej szkoły, to nie-trudno dostrzec drugie dno. Już trzecia zwrotka, dotycząca rezygnacji

<sup>138</sup> *Zapowiedź do utworu z koncertu w Górze Kalwarii – 1994*. <http://www.kaczmarecki.art.pl/tworcosc/wiersze/egzamin/> [data dostępu: 4.01.2016]. W tym kontekście warto również wymienić napisany w 1987 roku *Elektrokardiogram* – wizję społeczeństwa chwilowo zniechęconego do rewolucyjnych zrywów, ale zapowiadającą przyszłe bunty.

<sup>139</sup> „Pierwsza dominanta to bardzo ważny wątek pokoleniowy od *Ballady o powitanii*, obrazie zniewolonego przez ideologię polityczną dzieciństwa, przez dojmujący smutek *Poczekalni*, w której »przesiedziało« swoje szanse pokolenie autora, do rozpaczliwego buntu *Oblawy na młode wilki*. To wstrząsający *Młody las* wycinany przez drwali wojennego stanu, *Nasza klasa*, liżąca rany na przymusowej najczęściej emigracji, ale także profetyzm *Pokolenia z 1977 roku*” (S. STABRO: *Przedmowa*. W: J. KACZMARECKI: *A śpiewak także był sam*. Warszawa 1998, s. 10). W ramach ciekawostki – ale i dowodu na uniwersalność klasowej metafory – warto zauważyć, że Szaruga analizuje generację wcześniejszą, pokolenie '68, w artykule za Kaczmareckim zatytułowanym *Co się stało z „naszą klasą”?* (L. SZARUGA: *Co się stało z „naszą klasą”?* W: *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*. Red. S. WYSŁOUCH, J. BOROWIEC. Poznań 2010, s. 9–17).

<sup>140</sup> P. BRATKOWSKI: *Idol mimo woli*. „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 42, s. 7.

z patronatu Bolesława Bieruta, sugeruje istnienie drugiego, historyczno-politycznego kontekstu i podpowiada czytanie kolejnych strof jako opowieści o Polsce. Nie ma środków i pomysłów na poradzenie sobie z impasem, zawieszeniem pomiędzy starym systemem a nowym układem, który nie zdążył się jeszcze porządnie ukształtować. Ujawniają się wzajemne animozje, wybuchają skandale, wychodzą na jaw sekrety z przeszłości. W chaosie przemian nikt nie wie, jak ma wyglądać nowy, „poremontowy” porządek. Uczniowie odreagowują po latach ucisku, ale – długo wychowywani do życia w reżimie – nie potrafią działać bez nadzoru. Przez szkolną metaforę Kaczmarski jeszcze przed oficjalnym końcem komunizmu zapowiada problemy, które przyniesie demokracja.

Dobrym podsumowaniem użycia edukacyjnej sytuacji do mówienia o PRL-u jest *Zeszytik z pierwszej klasy* Wojciecha Młynarskiego. Derlatka zauważa, że piosenka ta jest „swoistą opowieścią o historii PRL-u”<sup>141</sup>. Trzy szkolne zeszyty i zapisane w nich wierszyki o księżycu nad Warszawą pokazują uwikłanie szkoły w politykę na różnych etapach ustroju. W pierwszym wierszyku pojawia się budowa Pałacu Kultury, w drugim wiara w Gomułkę, w trzecim gierkowskie hasło „Pomóżemy!”. Ostatnia część tej napisanej w 1988 roku piosenki zapowiada jednak nadciągające zmiany. Pytanie, „co też ten warszawski księżyc / powiedziałby dzisiaj?”<sup>142</sup>, przynosi odpowiedź: „Pan się nie wygłupia, pan zamknie to okno, / bo się pan przeziębi...”. Finał tekstu czytać można optymistycznie – jako diagnozę odejścia od reżimowej polityki w stronę rzeczywistości, w której zeszyt jest tylko zeszytem, a księżyc nie występuje już w roli propagandowej tuby.

## Jak przeżyć szkołę: strategie

Potencjał metafory szkoły w mówieniu o PRL-u prezentuje Sławomir Mrozek w napisanym w 1964 roku liście do Jana Błońskiego:

Terminologia szkolna i w ogóle to, co się ujawnia w szkole, kto wie, czy nie przydaje się później przez całe życie, indywidualne postawy, jak i całe systemy. Na przykład socjalizm jako ustrój, czy nie jest żywcem szkołą, z panem dyrektorem na czele, ciałem pedagogicznym (PZPR),

<sup>141</sup> P. DERLATKA: *Poeci piosenki...*, s. 156.

<sup>142</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 72–73.

manią dydaktyczną, podziałem na uczniów złych i dobrych, i tych, co trzeba podciągnąć, lizusostwem, preparatkami, stopniami ze wszystkich przedmiotów, tymi, co „opuszczają bez usprawiedliwienia”, i tymi, co opuszczają z „usprawiedliwieniem”, nastrojami na półrocze (plena), „przeptytywaniem” i przede wszystkim z podziałem na dydaktyczną oficjalność i drugim, podziemnym życiem uczniów, prawdziwym, okrutnym życiem szkolnym<sup>143</sup>.

Z kolei Barbara Wagner w zakończeniu książki o praktyce wychowawczej PRL-u zauważa: „Śledzenie dziejów strategii wychowawczej w ciągu kilkudziesięciu lat istnienia państwa pokazuje, jak permanentnie trzymała się ona poziomu hipokryzji właściwego ustrojowi realnego socjalizmu”<sup>144</sup>. Zaproponowana próba „porządkowania doświadczeń” ze szkolną metaforą w twórczości tego okresu jest z konieczności niepełna, nie na wszystkie „szkolne” teksty przywoływanych w tym rozdziale autorów znalazło się w niej miejsce. Niektóre utwory powrócą w drugiej części książki, pojawią się też kolejne, w mniejszym stopniu interpretowane pod kątem związku z sytuacją polityczną, w której powstały. Ale już dokonany powyżej przegląd pokazuje, że niektórzy poeci od zdiagnozowanego przez Wagner „poziomu hipokryzji” uciekali „na wagary”, sięgali do edukacyjnej metafory jako czegoś ponadczasowego, zakorzenionego w poetyckiej tradycji i wierszowym słowniku, wpisując szkolne terminy w indywidualne lub grupowe poetyki, a inni – jak nowofalowcy, później Kaczmarski (choć nie tylko oni) – przejmowali szkolny język, by atakować nim PRL, demaskując jego braki i winy. Realizując nowofalowe założenia dotyczące języka, bunt na lekcjach wychowania do życia w reżimie wpisywał się w pokoleniową poetykę, a równocześnie stanowił część etycznego (nierozzerwalnie splecionego w tej twórczości z poetyckim) sprzeciwu wobec systemu. Fascynować może pojemność metafory szkoły w powojennej poezji. Może ona oswajać różne sfery egzystencji (w tym sferę metapoetycką), ale i służyć jako narzędzie antysystemowej ofensywy i miazdzącej ironii. Fragmenty szkolnej rzeczywistości, które „sprawdzają” się w uniwersalizującej opowieści o miłości, śmierci, dorastaniu i tworzeniu, w innej poetyckiej odsłonie mogą metaforyzować okrucieństwa II wojny światowej, wspie-

---

<sup>143</sup> J. BŁOŃSKI, S. MROŹEK: *Listy 1963–1996*. Kraków 2004, s. 78. Tę bibliograficzną wskazówkę podsuwa Piotr Osęka (zob. P. OSĘKA: *Marzec '68*. Kraków 2008, s. 33–34).

<sup>144</sup> B. WAGNER: *Strategia wychowawcza...*, s. 236.

rać socrealizm lub, przeciwnie, demaskować PRL-owski ustrój (którego same są wszak częścią).

W powojennej poezji nie brak przykładów łączenia planu szkolnego z egzystencjalnym, choćby w twórczości Twardowskiego, Szymborskiej czy – w kulturze popularnej – Osieckiej, ale i wśród tekstów tych autorów wskazać można przykłady, w których dochodzi do głosu polityczna czy historyczna doraźność. W utworach pisanych po 1945 roku zdarzają się wprawdzie ujęcia „uczenia się” prawideł świata oraz wyrazy tęsknoty do dzieciństwa, ale i w takich propozycjach niejednokrotnie dostrzec można kontekst historyczny. Klasycyzujące strategie poetyckie czasem wzmacniają wręcz nieprzystawalność zapamiętanego z dzieciństwa porządku (znajdującego odbicie w poetyce) do rzeczywistości narzuconej po wojnie (przykładem byłby *Pan od przyrody* Herberta), a w utworach poetów pokolenia '56 – obok licznych uniwersalnych „lekcji przyrody” czy „lekcji miłości” – pojawiają się i tropy ewokujące reżimową grozę (parabolicznie, jak w *Lekcji ciszy* Karpowicza, ale i mocno wprost, jak w pisanych na przełomie lat 70. i 80. wierszach Koziół). Potencjał szkolnych metafor, które aktualizują polityczny konkret (nie ograniczając się jednak do tej funkcji), w pełni dochodzi do głosu po 1968 roku. Terminologia edukacyjna znajduje zastosowanie w tej poezji (zwłaszcza w tekstach Lipskiej i Kaczmarskiego, ale także Karaska, Zagajewskiego, Pawlaka, Tomasza Jastruna) przede wszystkim dlatego, że edukacja to część wrogiego systemu – systemu, który trzeba atakować jego własną językową bronią.

Powszechność (przy różnicy celów) metaforyzacji szkolnej każe dostrzec elastyczność języka związanego z procesem edukacji. Te same elementy – między innymi „szkoła”, „klasa”, „lekcja”, „nauczyciel”, „uczeń”, „egzamin” – dają się wpisać w najróżniejsze poetyckie strategie. Zdają się „być na swoim miejscu” w wierszach moralistów, lingwistów (pierwszego i drugiego lingwizmu), klasycystów, imaginatywistów, a także w piosence poetyckiej. Pod piórem klasycystów te szkolne słowa potrafią wybrzmieć czysto, niczym ponadczasowy punkt odniesienia w poszukiwaniu wiedzy o kondycji człowieka – by u lingwistów, zwłaszcza nowofalowych, odsłonić w licznych frazeologicznych konceptach, osnutych wokół egzaminów czy dyktand, swoją groźną wieloznaczność i wcale nie niewinne uwikłania. Wraz z upadkiem ustroju, redefinicją zadań poezji i oczekiwań wobec niej w dużej mierze musiała się zmienić także rola metafory szkoły. Ale to już materiał na kolejną lekcję.





## (Po)nowoczesny system edukacji: „starszaki” i „nowi” (po roku 1989)

### „Oblewanie” wolności

Można się spierać o to, czy w historii literatury polskiej rok 1989 faktycznie przynosi przełom, jednak w kontekście omówionej w poprzednim rozdziale szkolnej metafory używanej do walki z PRL-owskim systemem zasadne wydaje się uznanie przemiany ustrojowej za cezurę w stosowaniu tego typu zabiegów w poezji<sup>1</sup>. W latach 1945–1989 poeci często postrzegali szkołę jako część wrogiego obozu władzy, akcentując polityczne, opresyjne konotacje edukacyjnych metafor – a po 1989 roku takie skojarzenie przestaje być aktualne.

Nie oznacza to, że nie należy wyciągać lekcji z minionego okresu. Artur Międzyrzecki w 1990 roku publikuje *Pochwałę szkieletu w szafie*, w której objaśnia, między innymi za pomocą szkolnych metafor, że popełnione z młodzieńczej naiwności grzechy pozwalają bronić się przed kolejnymi błędami:

Nic z równą siłą [...] [...] [..]

---

<sup>1</sup> „Właściwie trudno wskazać jakiś obszar, który nie doznałby wstrząsu, a przez to – nie sprzyjał dziełom i działaniom przełomowym. Jako pierwsze wymienić trzeba warunki ustrojowe. Rola roku 1989 jest tu niezaprzeczalna, jako że właśnie wtedy nastąpiła zmiana parametrów naszego życia: w miejsce realnego socjalizmu wszedł kapitalizm [...], demokrację socjalistyczną zastąpiła demokracja parlamentarna [...], a wolność dla nielicznych ustąpiła miejsca wolności stowarzyszania się, wyznania i słowa [...]. A zatem gospodarka, polityka i sfera życia duchowego przeżyły całościowe wstrząsy, które miały stworzyć podwaliny dla III Rzeczypospolitej” (P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 2000, s. 213). Różne opinie na temat znaczenia roku 1989 dla polskiej literatury omawia Marcin Pietrzak (zob. M. PIETRZAK: *Przełom czy ciągłość: 1989*. W: *Literatura polska 1990–2000*. T. 1. Red. T. CIEŚLAK, K. PIĘTRYCH. Kraków 2002, s. 11–28).

Nie odstręcza od wystawiania innym  
 Stopni ze sprawowania  
 Jakby się było szkolnym nauczycielem  
 Albo mistrzem cechu lub zakonu  
 [...]

Ależ tak  
 Wszystko to razem  
 Wydawać się może paradoksalne  
 Ale kto z nas zrezygnuje  
 Z wymownej lekcji historii  
 Jakiej udziela uśmiechnięty od ucha do ucha  
 Szkielet w szafie<sup>2</sup>

Nie zawsze jednak nauka okazuje się tak efektywna. Nawet pytanie: „Ale kto z nas zrezygnuje / Z wymownej lekcji historii” można potraktować nie tylko jako retoryczne, lecz doszukać się w nim rezygnacji wywołanej przekonaniem, że niektórzy i tak niczego się nie nauczą i popełnią ponownie stare błędy. Zmiana systemu nie sprawia, że ludzie automatycznie stają się mądrzejsi. „Wolność dla nas przyszła, po prostu, za wcześniej. Nie byliśmy do niej przygotowani”<sup>3</sup> – przyznaje w rozmowie z Teresą Torąńską Jan Krzysztof Bielecki. Podobna refleksja pojawia się w piosence poetyckiej. Metafora czerpiąca z edukacyjnego słownika nadąża za zmianami politycznymi. W latach 1988–1989 szkolny język służy sygnalizowaniu nadchodzących lub rozpoczętych już przemian – w *Szkole* Jacka Kaczmarskiego i *Zeszytiku z pierwszej klasy* Wojciecha Młynarskiego. A w 1992 roku ci sami twórcy wykorzystują metaforykę szkolną, by pokazać efekty transformacji ustrojowej.

<sup>2</sup> A. MIĘDZYRZECKI: *Pochwała szkieletu w szafie*. „NaGłos” 1990, nr 2, s. 53–54. To w pewnym sensie poetycka wersja deklaracji Wisławy Szymborskiej: „Ba, gdyby nie ten smutek, to poczucie winy, to może nawet nie żałowałabym doświadczeń tamtych lat. Bez nich nigdy bym nie wiedziała, co to takiego jest wiara w jakąś jedyną słuszość. I jak łatwo jest wtedy nie wiedzieć tego, czego wiedzieć się nie chce. I do jakich akrobacji umysłowych można się posunąć przy konfrontacji z cudzymi racjami. Zrozumiałam też, że miłość ludzkości jest uczuciem bardzo niebezpiecznym, bo najczęściej prowadzi do uszczęśliwiania ludzi na siłę. No i wreszcie jeszcze jeden wniosek: że można z tego zaślepienia jakoś się otrząsnąć, że jednak można wyzdrowieć...” (*Przepustowość owiec. Z Wisławą Szymborską rozmawia Wojciech Ligęza*. „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 153).

<sup>3</sup> Jan Krzysztof Bielecki. W: T. TORAŃSKA: *My*. Warszawa 1994, s. 87.

W tekście *W szkole wolności* Młynarskiego tytułowa metafora w niewielkim stopniu znajduje odbicie w zwrotkach. Wprawdzie pojawia się konstatacja, że wolność jest „trudna” i że nie powinna należeć do „niedouków”, ale występują tu również metafory z innego rejestru (na przykład: „dano nam wolność – piękny pojazd, / nikt nie chce robić prawa jazdy”<sup>4</sup>). Jednak trzy refreny to już konsekwentna próba opowiedzenia wolności poprzez metaforę szkolną. Inicjalne wersy dwóch pierwszych refrenów brzmią: „W szkole wolności tyle wolnych klas, / nieużywana brama się telepie” i „W szkole wolności tyle wolnych klas / i bezrobotny belfer biedę klepie”, a ich finał jest ten sam: „i w żadnej klasie jakoś nie ma, nie ma nas / my nie musimy – my już wiemy lepiej!”. Obywatele przedstawieni zostają jako nieobecni uczniowie przekonani, że już wszystko wiedzą. Ostatni refren jeszcze mocniej akcentuje fakt, że nieobecności nie można usprawiedliwić, bo to „wagary” („w szkole wolności dawno jest po dzwonku już, / trzy czwarte Polski raczej na wagarach...”)<sup>5</sup>.

W piosence Młynarskiego pojawia się ponura konstatacja, że trudno korzystać z wolności, „skoro nie umie nikt przebaczyć, / skoro nie umie nikt zapomnieć”. Podobnie jest w utworze Kaczmarskiego<sup>6</sup> *Nasza klasa '92*, stanowiącym uzupełnienie *Naszej klasy* – tekstu, wobec którego sam bard był sceptyczny, więc postanowił stworzyć całkiem inną wersję<sup>7</sup>. *Nasza klasa '92* to opowieść o ludziach szukających swojego

<sup>4</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 202.

<sup>5</sup> Julian Kornhauser w wierszu *A jeśli już zamieszczonym* w cyklu *Cień. Nowe wiersze* z tomu *Wiersze z lat osiemdziesiątych* (1991) dostrzega z kolei brak dbałości o naukę rządzenia: „»Zbyt natarczywa demokracja«, o którą ktoś dba, / nie dbając równocześnie o to, aby posłać do szkół / rządzenia naszych patriotów z workiem amunicji, / obrócić się może w pył jak zgoda metresy” (J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 395).

<sup>6</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarskiego*. W: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*. Red. M. KARWALA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 329–347.

<sup>7</sup> W jednym z wywiadów Kaczmarski przyznawał: „[...] wstydzę się piosenki *Nasza klasa*, która w swoim czasie zrobiła furorę, a którą napisałem z bardzo chłodnym sercem, bo spodobał mi się pomysł wymienienia imion dawnych kolegów, rozsiansych po świecie. Jej powodzenie zaskoczyło mnie. Doszedłem do wniosku, że napisałem »wyciskacz łez«. Żeby się od tego odciąć, napisałem drugą część, *Nasza klasa 92*, gdzie cały ten sentymentalizm zamienia się w ponurą groteskę czasu wolności” (*Przebywam w języku. Z Jackiem Kaczmarskim rozmawia Ibis* [Andrzej Wróblew-

miejsca w nowych czasach. Ci, którzy razem walczyli o wolność, teraz walczą ze sobą (na przykład procesując się „zawzięcie / O nagłówek »Solidarni«”<sup>8</sup>), uciekają na wieś („Pewnie się nie odnaleźli / W Trzeciej Rzeczypospolitej”), dążą do sukcesu za wszelką cenę lub zazdroszczą innym powodzenia („Etykę mu cel uprościł, / Zniszczy Zdzicha zanim spocznie”). To portret celowo jednostronny („Kajam się za wstyd i gorycz, / Za niewyważenie racji”), spowodowany zawiedzionymi oczekiwaniami wobec nowego porządku i wobec ludzi, którzy w PRL-u tak wiele przeszli. Bard ironicznie konfrontuje „wysokie” doświadczenia poprzednich dekad z „niskimi” poczynaniami i trudną sytuacją bohaterów po przełomie:

W sumie przyszłościowy rocznik  
W wiek XXI-wszy wchodzi:  
Dzieci Marca, Grudnia, stoczni,  
Chrzestni bólów przy porodzie;

Odpowiadając na pytanie: „Co się stało z »Naszą klasą« w latach dziewięćdziesiątych?”, Kaczmarek tak podsumował dzieje pokoleń („klas”) w Polsce:

Nastąpiło to samo zjawisko, które dotyka wszystkie pokolenia Polaków. Grupy pokoleniowe, które żyły tymi samymi ideałami, rozrywkami i emocjami, rozsypują się po świecie. W naszym pokoleniu o rozproszeniu klasy zadecydował stan wojenny, w poprzednim – Powstanie Warszawskie, jeszcze wcześniej – rozbiory. To jakby polska specjalność. A nowa rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych jest mniej widocznym kataklizmem dla stosunków międzyludzkich, trudnym do zdefiniowania<sup>9</sup>.

Teksty Młynarskiego i Kaczmarek nasuwają refleksję, że czas, który mógł być „oblewaniem” wolności w znaczeniu świętowania jej nadejścia, to raczej „oblewanie” w sensie szkolnym – niezdanie przez Polaków egzaminu z życia w nowych realiach. Ale warto zauważyć jeszcze jedną zmianę: Kaczmarek, który wcześniej intensywnie korzystał z bogatego pola semantycznego wielkiej metafory szkoły, po 1992

---

ski – K.C.J. <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarekiem/przebywam-w-jezyku/> [data dostępu: 25.01.2016]).

<sup>8</sup> J. KACZMAREK: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 1008–1009.

<sup>9</sup> *Między nami*. <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarekiem/miedzy-nami-2/> [data dostępu: 25.01.2016].

roku po nią nie sięga, jakby dokonanie się transformacji sprawiło, że ten sposób mówienia o rzeczywistości już się dla barda wyczerpał. A jak jest w przypadku innych autorów? Czy szkolna terminologia wkracza do wierszy pisanych po 1989 roku, w zmienionej sytuacji ustrojowej, edukacyjnej i literackiej, przez twórców należących do różnych generacji?

### „Starszaki”, czyli (dys)kontynuacje

Gdyby nie fakt, że określenia te zostały wcześniej „zarezerwowane” przez Czesława Miłosza i autorów podręcznika *Literatura polska 1976–1998*, podrozdział mógłby nosić tytuł *Polska szkoła poezji*<sup>10</sup> albo *Lekcja Starzych Mistrzów*<sup>11</sup>. Chcąc się utrzymać w „edukacyjnej” konwencji, warto jednak pokusić się o klasyfikację nieco bardziej poufałą – i twórcom stosującym metaforę szkoły już we wcześniejszym okresie nadać miano „starszaków”. Poezja powstała po roku 1989 to wszak nie tylko domena autorów debiutujących w III RP, ale także przedstawiciele wcześniejszych pokoleń<sup>12</sup>. I wielu z nich również po przełomie „robi swoje” (by ująć rzecz za pomocą kolejnej frazy Młynarskiego).

Chociaż po upadku komunizmu religia przenosi się z salek katechetycznych do szkół i zajmuje inną pozycję w oficjalnej przestrzeni, to Jan Twardowski<sup>13</sup> nie zmienia podejścia do „nauczania” i nadal proponuje

---

<sup>10</sup> Zob. tekst Zdzisława Łapińskiego w anglojęzycznym wydaniu „Tekstów Drugich” zatytułowanym *Czesław Miłosz and the Polish School of Poetry* (Z. ŁAPIŃSKI: *Introduction*. Przeł. A. WARSO. „Teksty Drugie – Special Issue English Edition” 2012, nr 1, s. 6–13).

<sup>11</sup> Zob. P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998...*, s. 320–343.

<sup>12</sup> O podkreślanie tego faktu upomina się Marian Stala: „Najbardziej widocznym wydarzeniem w poezji lat 1989–2015 było odchodzenie kilkorga wielkich poetów: Zbigniewa Herberta, Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej i Tadeusza Różewicza. W tym odchodzeniu najistotniejsza była niezwykła, bardzo późna aktywność owych poetów, z trudem poddająca się oswojonym językom interpretacyjnym. [...] Wreszcie: ważne było to, iż Starym Poetom udało się zachować dawną, szczególną pozycję, iż nie dotknęła ich [...] marginalizacja wysokiej kultury. [...] Powtarzam: ostatnie dwudziestopięciolecie to najpierw dopełnianie i ostateczne uwytatnianie dzieł wielkich poetów, domykanie czasu ich panowania w polskiej sztuce słowa” (M. STALA: *O porządkowaniu poezji po roku 1989. Jedenaście uwag zmęczonego krytyka*. „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 6, s. 7–8).

<sup>13</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajmnicza w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 115–133.

sceny z lekcji religii. Sytuacja szkolna nie tylko kolejny raz wywołuje refleksje nad właściwą dydaktyką, ale też prowokuje do myślenia o istocie wiary, a wątpliwości także potraktowane zostają jako jakaś jej forma (*Spór, Śmietnik*). Poeta-kapłan pisze również żartobliwy utwór *Pan od seksu*, w którym inny niż katecheza przedmiot – wychowanie do życia w rodzinie – poddaje wykładni katolickiej. Jednak zastosowanie motywów szkolnych i związanego z tą sferą języka także w późnej twórczości Twardowskiego nie kończy się na sytuacjach faktycznie toczących się w edukacyjnej placówce: szkolna wiedza przydaje się poza szkołą (*Na wakacjach*), a metafora sprawdza się w mówieniu o sytuacjach odległych czasowo lub przestrzennie od placówki edukacyjnej. Rekwizyty podobne do tych z przedwojennej *Pierwszej klasy* zostają wymienione w czterowersowym utworze zatytułowanym po prostu *Szkoła*, w którym dawny uczeń szuka „nawet kawałka / [...] szkoły świętej pamięci”<sup>14</sup> (ZDJT, 1019). W *Korepetycjach* i *Ciele pedagogicznym* człowiek pragnie, by zwierzęta (konik polny, ptaki) były jego nauczycielami pokory. Podkreśleniu braku wiary w koniec („nie wierzę w ogóle w koniec”; *Straciłem wiarę*; ZDJT, 754) służy fraza: „Straciłem wiarę / w ostatnią lekcję i dzwonek”. I podobnie jak w twórczości Twardowskiego sprzed 1989 roku poręczność szkolnych metafor w oswajaniu egzystencji nie kłóci się z negatywną oceną edukacji systemowej – w tekście *Więcej* źle widziana jest wiara poprzestająca na spisanych zasadach katechetycznych (katechizm to „ściągawka do religii / tak pewna że za łatwa”; ZDJT, 1026), a kontynuację typowego dla tego autora krytycznego spojrzenia na związane z edukacją i nauką instytucje dostrzec można także w wierszach *Nie martw się, Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt* i *Jest*.

Intensywność stosowania szkolnych metafor w poezji Twardowskiego nie maleje po przełomie. Nieco mniejsza jest natomiast w nowszych tomikach Wisławy Szymborskiej. I nie ma w nich ani fraz tak „nośnych” jak „w szkole świata”<sup>15</sup> (*Nic dwa razy*; WWWS, 28) czy „wielki maturalny sen” (*Dwie mały Bruegla*; WWWS, 46), ani tekstu tak „pod-

<sup>14</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Jana Twardowskiego pochodzą z wydania *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, oznaczonego dalej skrótem ZDJT. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>15</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Wisławy Szymborskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, oznaczonego dalej skrótem WWWS. Po przecinku podany jest numer strony.

ręcznikowego” jak *Lekcja*. Jednak w *Dwukropku* (2005) aż trzy wiersze – w tym otwierający i zamykający zbiór – czerpią ze szkolnych sytuacji, postaci czy rekwizytów. W *Nieobecności* przemyśleniu tego, że można się było wcale nie urodzić, służą skład szkolnej klasy i scena robienia klasowego zdjęcia. Jest to więc kolejna wersja wykorzystania przez noblistkę edukacyjnego rejestru do mówienia o kondycji człowieka w świecie. Tytułowy bohater *Starego profesora* – choć sprawniejszy od swojego poprzednika ze *Spaceru wskrzeszonego* (tom *Wszelki wypadek*, 1972) – pozwala oswoić przemijanie i postawić pytanie o szansę zdobycia jakiegokolwiek pewnej wiedzy. Wprawdzie Piotr Michałowski krytyczną recenzję zbioru *Dwukropek* tytułuje *Repetenci w szkole świata?* i stwierdza między innymi: „Żadnych lekcji zdziwień, które kiedyś dla poetki były zasadą główną”<sup>16</sup> (udowadniając przy tym po raz kolejny, że metafora szkoły udziela się komentatorom wierszy noblistki), jednak wbrew temu zarzutowi o „repetowanie” można chyba uznać za pewną nowość wkroczenie metafory szkoły w obszar metapoetyckiej refleksji Szymborskiej. Wprawdzie już w *Wieczorze autorskim* z tomu *Sól* (1962) poetka z dystansem podchodzi do okazji, by „demonstrować światu / przyszlą lekturę szkolną – w najszcześniejszym razie” (WWWS, 92), ale dopiero w utworze *Właściwie każdy wiersz*, gdy przekonuje, że „Właściwie każdy wiersz / mógłby mieć tytuł »Chwila«”<sup>17</sup>, na poważnie używa przykładu „szkolnego” w metapoetyckich rozważaniach i nawiązuje do elementarza w wywodzie uzasadniającym inicjalną tezę<sup>18</sup>. Warto podkreślić, że noblistka nie jest w takich zabiegach odosobniona wśród przedstawicieli swojego pokolenia – podobne wykorzystanie szkolnych wątków, jak to w *Starym profesorze*, proponuje Julia Hartwig (*Profesor* z tomu *Jasne niejasne*), a metapoetycką przydatność szkolnej metafory dostrzega Tadeusz Różewicz (*zadanie domowe*).

Czesław Miłosz, który w swojej wcześniejszej twórczości korzystał ze szkolnych metafor oszczędnie, w ostatnich tomach sięga po tego rodzaju trop wprawdzie nadal dość rzadko, ale w interesujący sposób. W wierszu *Dobranoc* (*Dalsze okolice*, 1991) pada przewrotna deklaracja

<sup>16</sup> P. MICHAŁOWSKI: *Repetenci w szkole świata?* „Pogranicza” 2005, nr 6, s. 92.

<sup>17</sup> W. SZYMBORSKA: *Dwukropek*. Kraków 2005, s. 37–38.

<sup>18</sup> Zob. A. WĘGRZYŃIAK: „Właściwie każdy wiersz...” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w „Dwukropku”*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRYCH. Kraków 2009, s. 277.



rezygnacji z „obowiązków”: „A ja na wagary”<sup>19</sup>, co oczywiście nie przeszkadza nobliście w kontynuowaniu twórczości – łącznie z prowadzeniem polemiki z *Panem od przyrody* Zbigniewa Herberta w wierszu *Pan od matematyki* (*Wiersze ostatnie*, 2006). Joanna Krenz następująco zestawia ten utwór z – cytowanym w rozdziale pierwszym – fragmentem poematu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: „O ile w utworze z lat 70. dopatrzeć się jeszcze można było w postaci nauczyciela cech wyidealizowanych, elementu tajemniczości i nieosiągalnego autorytetu, o tyle w *Panu od matematyki* [...] sam Miłosz całkowicie obraz ten koryguje i odczarowuje”<sup>20</sup>.

Herbert częściowo kontynuuje stosowanie szkolnych metafor znane z tomów sprzed 1989 roku. Matura oznacza ważny moment życia w wierszu *Co robią nasi umarli* (*Hermes, pies i gwiazda*, 1957) i stanowi ważny punkt biografii także w utworze *Datem słowo* (*Epilog burzy*, 1998). Wyrażone szkolną terminologią wątki polityczne z tomów *Pan Cogito* z 1974 roku (tekst *Pan Cogito o postawie wyprostowanej*) czy *Raport z obleżonego Miasta* z roku 1983 (wiersze *Do Ryszarda Krynickiego – list* i *Przeczcucia eschatologiczne Pana Cogito*) dostrzec można w *Przemianach Litwiusza* (*Elegia na odejście*, 1990) i *Wycieczce dinozaurów* (*Rovigo*, 1992). Wcześniejsze refleksje nad kondycją człowieka (*Pan Cogito a długowieczność*, *Pan Cogito o potrzebie ścisłości*) znajdują uzupełnienie w utworach *Pana Cogito przygody z muzyką* (w *Elegii na odejście*) i *Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* (z *Epilogu burzy*). A do zabitych podczas wojny – nauczyciela z tekstu *Pan od przyrody* i poety z *Epizodu w bibliotece* (oba utwory w tomie *Hermes, pies i gwiazda*) – dołącza pani Bombowa, nauczycielka języka polskiego z wiersza *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* (*Epilog burzy*). Równocześnie pojawiają się jednak nowe wątki metaforyzowane poprzez szkolne terminy i rekwizyty. W *Piórniku* (z pisanych w latach 50. *Bajek*) tytułowy drewniany przyjaciel zostaje porzucony, a kilkadziesiąt lat później, w *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* (*Elegia na odejście*), poeta żałuje odejścia od rzeczy i poświęcenia się historii („trawiłem lata by poznać prostackie tryby historii”<sup>21</sup>). Oprócz lamentu nad zapomnieniem, które spotkało

<sup>19</sup> C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 1032.

<sup>20</sup> J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 30.

<sup>21</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 576–581. Janusz Szuber pisze o tym wierszu: „Tak, to była dla mnie najważniejsza, ostatnia lekcja Wielkiego Herberta” (J. SZUBER: *Tylko twarda część duszy*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRA-

dawne przedmioty, pojawia się element krytyki dzisiejszych czasów: „kto was wspomina z wdzięcznością / w erze szybkich głupiopisów”. Metafora szkoły, podobnie jak w wierszu *Dobranoc* Miłosza, okazuje się też przydatna w sytuacji pożegnania – w *Urwaniu głowy (Epilog burzy)* Pan Cogito szykuje się do śmierci, czyli „wyjazdu na wakacje”<sup>22</sup>.

Warto dodatkowo podkreślić wspomnienie wojny w utworze *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*, bowiem o ile we wcześniejszym okresie poezja często podejmowała ten temat za pomocą szkolnych metafor, to po 1989 „praca domowa z wojny”, chociaż przecież nie w pełni odrobiona, powraca rzadko, a jeśli już, to raczej w twórczości pokoleń, które same wojnę pamiętają (poza wierszem Herberta przywołać można *Koleżanki* Hartwig i *naukę chodzenia* Różewicza). W utworze Adama Zagajewskiego *Tadeusz Kantor* (tom *Powrót*, 2003) *Umarła klasa*, w której postaci „na próżno powiewają szarą chusteczką, / wychylając się z pościętej kozikiem szkolnej ławki”<sup>23</sup> (WWAZ, 219–220), staje się ważną lekcją człowieczeństwa<sup>24</sup>. Jednak nauka wyciągnięta ze sztuki Kantora, chociaż porażającej („oniemiałem ze zgrozy i z zachwytu”), zapośredniczona jest już przez kulturowe przedstawienie – trzeba się uczyć wojny w teatrze, z cudzego przekazu, bo nie widziało się jej na własne oczy. Wojenne przeżycia matki w *Studniówce* Zagajewskiego są dla syna czymś odległym, niedostępnym („natomiast w czasie wojny nie mogłem jej podziwiać / z innych powodów, zupełnie innych”).

Kwestia tego zacierania się wojny i Zagłady w świadomości kolejnych generacji staje się tematem wiersza *Egzamin z Zagłady* Irit Amiel,

NASZEK. Kraków 2009, s. 150). Warto za Szuberem odnotować, że wiersz ukazał się w paryskiej „Kulturze” już w drugiej połowie lat 80. (a ściśle mówiąc: w 11 numerze z 1988 roku).

<sup>22</sup> Z. HERBERT: *Wiersze...*, s. 694–695.

<sup>23</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Adama Zagajewskiego pochodzą z tomów: *Wiersze wybrane* (WWAZ). Kraków 2007; *Płótno* (P). Paryż 1990; *Ziemia ognista* (ZO). Poznań 1994; *Powrót* (Po). Kraków 2003; *Asymetria* (A). Kraków 2014. Po przecinku podany jest numer strony.

<sup>24</sup> „czym są naprawdę buńczuczne marsze wojskowe, / czym jest zabijanie, czym uśmiech, / i czym są wojny, widoczne lub nie, podłe albo nie, / co to znaczy być Żydem albo Niemcem, / Polakiem, a może człowiekiem po prostu”. Spektakl Kantora inspirowane też Feliksa Netza. W utworze *Umarła klasa* przedstawia on surrealistyczną scenę z udziałem ojca, który siedzi w ławce z Einsteinem – i obaj zostają posądzeni o spisywanie od siebie nawzajem. Finał tekstu dodatkowo wykorzystuje szkolne odniesienia: „Na horyzoncie kula ziemską jak duży kleks. / Ciężko opadają kamienne okładki zeszytów” (F. NETZ: *Wir*. Katowice 1985, s. 22).

żydowskiej poetki urodzonej w Polsce. Odchodzą ostatni świadkowie („a po nas zapadnie wielkie milczenie”<sup>25</sup>). Ci, którzy przeżyli Holocaust, zderzają się z obojętnością najmłodszego pokolenia, które traktuje Zagładę jako materiał omawiany na lekcjach („I moja wnuczka mówi – mam egzamin z Zagłady”), i uświadamiają sobie, jaką formę w przyszłości przybierze pamięć o ich traumie („Nasze życia, nasze nocne zmyry, / Nasze codzienne grozy staną się datami”). Przyznać jednak trzeba, że przedstawiciel znacznie młodszej generacji także może być świadomy mechanizmu traktowania wojny jako niewywołującego emocji elementu szkolnej wiedzy i wyrażać tę świadomość za pomocą sytuacji właśnie szkolnej. Grzegorz Olszański (rocznik 1973) w wierszu *Bagnet na ramię, karabin na broń. Recytacja z pamięci z perspektywy praktykanta* („Siedzę tu i obserwuję. W końcu za to mi / nie płacą”<sup>26</sup>) relacjonuje lekcję poświęconą poezji wojennej. Sprawozdanie to ma gorzką konkluzję:

Śmiech wybucha co chwila jak salwy  
w wojennym wierszu, o którym teraz mowa.  
Nic ich to nie obchodzi.

Nauczyciela też.  
Ale ten nie daje nic po sobie poznać.

Przywoływani twórcy należą do pokoleń piszących przed 1989 już wcześniej korzystali z uniwersalnych sensów konotowanych przez edukacyjne wątki i terminy (choć w wierszach Szyborskiej czy Herberta zdarzały się oczywiście metafory szkolne mniej lub bardziej wprost atakujące ustrój) – i niewiele się w tym wypadku zmienia po przełomie. Jak jednak wygląda sytuacja w poezji autorów pokolenia ’68 i młodszych, którzy przed upadkiem PRL-owskiego ustroju postrzegali metaforę szkoły głównie jako sposób walki z systemem?

Jak już wspomniano, Kaczmarski, poza wykorzystaniem szkolnej metafory do mówienia o politycznej transformacji, rezygnuje z tego rodzaju środków. Tomasz Jastrun, który za pomocą metafory szkolnej opisywał stan wojenny i los swojego uwikłanego w ten czas pokolenia, pisze *Napromieniowanych* (tom *Powitania i pożegnania*, 2007) – i chociaż nadal pokazuje los jednostki na tle rówieśników, kolegów i koleżanek

<sup>25</sup> I. AMIEL: *Egzamin z Zagłady*. Przeł. EADEM. Łódź 1994, s. 6.

<sup>26</sup> G. OLSZAŃSKI: *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994–2009*. Katowice 2009, s. 8.

z klasy, to tematyka polityczna ustąpiła miejsca oswajaniu choroby i umierania. Nowofalowcy również idą w stronę „uprywatnienia” metafor szkolnych przy równoczesnym ewokowaniu treści uniwersalnych. Krzysztof Karasek w tomie *Lekcja biologii i inne wiersze* zamieszcza wprawdzie antysystemową *Lekcję retoryki*, jednak wydany w 1990 zbiór siłą rzeczy zawiera między innymi teksty odnoszące się jeszcze do poprzedniego ustroju. Ale z tego samego tomu pochodzą wiersze *Lekcja biologii* (opowieść o ludzkiej skłonności do okrucieństwa) i *Wieża Karaska* (jedną z wież zapamiętuje się tam „jak lekcję”<sup>27</sup>). Przykłady metafor szkolnych w późniejszych tomach nie są już polityczne – dotyczą religii, filozofii, ludzkiej natury, wkraczają w obszar metapoetycki<sup>28</sup>. Ryszard Krynicki od ujęć historycznych i pokoleniowych przechodzi do prywatności – w utworze „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*” (*Kamień, szron*, 2004) nauczyciel Bruno Schulz ma pomóc w odbudowaniu tożsamości „uczni” po tym, jak „Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła / maturalne świadectwo”<sup>29</sup>, a w późnej poezji Stanisława Barańczaka odnaleźć można jedynie przywołanie „przyspieszonych kursów / krwi”<sup>30</sup> (wiersz *Chęci* z tomu *Chirurgiczna precyzja*, 1998). Do wspomnień związanych z minionym systemem wraca sporadycznie poprzez szkolne metafory Julian Kornhauser w tomie *Kamyk i cień* (1996) – w tekście *Bat* pojawiają się w kontekście roku 1968 „lekcje zacierania śladów”<sup>31</sup>, a nasycony edukacyjnymi terminami *Powrót* dotyczy grudnia 1981. Jednak zbiór ten otwiera, bliski raczej ujęciom Twardowskiego niż nowofalowemu zaangażowaniu, wiersz *Wyciągnięta ręka* o niepełnosprawnym chłopcu.

Metafory szkolne w opublikowanych po 1989 roku tomikach Ewy Lipskiej nie dorównują rozmachem tym z czasów PRL-u. Poetka nie uderza już w komunistyczny system ucisku, kontynuuje jednak, chociaż w mniejszym zakresie, oswajanie egzystencji poprzez edukacyjną terminologię. Tak jest w *Ludziach dla początkujących* (z tomu pod takim

<sup>27</sup> K. KARASEK: *Lekcja biologii i inne wiersze*. Warszawa 1990, s. 32–33.

<sup>28</sup> Wskazać można na przykład wiersze: *Lekcja lotu* (*Poeta nie spóźnia się na poemat*, 1991), *Lekcja liryki* (*Czerwone jableczko*, 1994), *Bryk* (*Maski*, 2002), 16, *Finał* (*lekcja chrześcijańska*) i *Finał* (*lekcja pogańska*) (*Ody*, 2009), *Szkoła ptaków* (*Dziennik rozbitka*, 2012).

<sup>29</sup> R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2009, s. 376.

<sup>30</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 449–450.

<sup>31</sup> J. KORNSHAUSER: *Wiersze zebrane...*, s. 428–429.

tytułem, 1997), *Lekcji muzyki i Zapachach zła* (ze zbioru 1999), *Bezludnej wyspie* (*Pomarańcza Newtona*, 2007), ale często chodzi zaledwie o „szkolny” tytuł lub pojedyncze wersy, a nie – jak w *Egzaminie*, *Dyktandzie*, *Ucz się śmierci* czy *Z listu* – o budowanie całości wiersza na pojęciach ze szkolnego świata. Jednak tom *Czytnik linii papilarnych* (2015) przynosi interesujący przykład: utwór *Życie*, w którym szereg związanych z edukacją metafor (na przykład „Pamiętasz pewność siebie? / Prymyska z naszej klasy”<sup>32</sup>), składa się na obraz rozczarowania egzystencją, która nie spełniła oczekiwań z czasów młodości. Z tego tomu pochodzi też wiersz *Bunt młodych*, a jego inicjalne wersy, „Państwo przestało już być / lekturą obowiązkową mówią”<sup>33</sup>, współgrają z *Lekcją poezji* ze zbioru *Drzazga* (2006) – wierszem obrazującym pokoleniową przepaść między czytającą wiersze w sali gimnastycznej poetką a słuchaczami, należącymi już do epoki cyfrowej. Ta krytyka nowych czasów zdaje się zbliżać Lipską do Herberta („w erze szybkich głupiopisów”) i *niebieskiej linii* Różewicza, wiersza, w którym stary człowiek słyszy od „uczniów miejscowej szkoły”<sup>34</sup> przekleństwa tak straszne, że w jego młodości nikt ich nie używał nie tylko w edukacyjnych placówkach, ale nawet na wojnie.

Metafora szkoły stosowana przez Lipską po przełomie wpisywałaby się w szersze przesunięcie akcentów w twórczości tej autorki<sup>35</sup>. Czas PRL-owskiego dyktatu („dyktanda”?) zmuszał do konkretnie adresowanego oporu, spychając na drugi plan uniwersalne, egzystencjalne sensy poezji pokolenia ’68. Wydaje się jednak, że (poza nielicznymi przykła-

<sup>32</sup> E. LIPSKA: *Czytnik linii papilarnych*. Kraków 2015, s. 12–13.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 38–39.

<sup>34</sup> T. RÓŻEWICZ: *Kup kota w worku (work in progress)*. Wrocław 2008, s. 74–76.

<sup>35</sup> Arkadiusz Morawiec zauważa, że przed rokiem 1989 poezja Lipskiej coraz wyraźniej nabierała politycznego charakteru (zwłaszcza od *Czwartego zbioru wierszy* z 1974 roku), ale zmienia się to w nowym ustroju: „Tak oto jedną z najistotniejszych kwestii w poezji Lipskiej staje się pytanie o sens dokonującej się egzystencji, wolnej od socjopolitycznych uzależnień. [...] Powstająca w III Rzeczpospolitej poezja Lipskiej ponownie się uniwersalizuje. Przedmiotem krytycznej uwagi stają się teraz, jak dawniej, kwestie szersze, wykraczające poza rodzimy partykularz, a ściślej: wdzierające się do niego z zewnątrz, z Zachodu. Są wśród nich także problemy nowe – wszak czas płynie. [...] wiele miejsca w nowej poezji Lipskiej zajmują: krytyka współczesnej zbanalizowanej kultury, pozorność egzystencji, atrofia odczuć metafizycznych [...]” (A. MORAWIEC: *Ewa Lipska jako pisarka polityczna*. „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 15, s. 45, 46).

dami) metafora szkoły w wierszach Lipskiej po roku 1989 nie ma już takiego znaczenia i takiej siły rażenia, jak dawniej – a tytuł pokoleniowego mistrza w tej poetyckiej konkurencji przejmuje Zagajewski.

## Wieczny początkujący

Anna Nasiłowska zauważa:

W wierszach Zagajewskiego po 1983 roku dominuje ton głęboko indywidualny, elegijny, nasycony nostalgią i poczuciem przemijania, ale również gotowością zachwytu wobec piękna, które w dziełach mistrzów nie jest ulotne, lecz może być zatrzymane. Nawet na sprawy, które ściśle związane są z rzeczywistością polityczną, spogląda się w podobny sposób, przez pryzmat przeżyć wewnętrznych<sup>36</sup>.

Zmiany, które zachodzą w poezji Zagajewskiego na początku lat 80., widać również w wierszach czerpiących z rejestru szkolnego. Wprawdzie w pierwszych, nowofalowych tomach tego twórcy pojawiają się pojedyncze metafory szkolne wykraczające poza doraźną krytykę systemu (w wierszach takich jak \*\*\* [Uczę się cierpienia...]) i *Sierpień 1944 z Komunikatu*, *Następca tronu* i *Moi mistrzowie ze Sklepów mięsnych*), ale zdecydowana większość użyć edukacyjnych realiów czy terminów przede wszystkim uderza w ponurą i opresyjną rzeczywistość PRL-u: *Epikur z mojej klatki schodowej* (*Komunikat*, 1972), *Nowy świat*, *Simone Weil*, *O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz „Miasto”* (*Sklepy mięsne*, 1975), *Czas znowu zaczął płynąć* (*List. Oda do wielości*, 1983). W emigracyjnej i pisanej po powrocie do kraju poezji Zagajewskiego polityczne wykorzystanie metafory szkoły zanika<sup>37</sup>. Znaczenia nabierają natomiast inne jej zastosowania, od pojedynczych nawiązań i fraz w latach 80. – jak w wierszu *Zero*, gdzie doktorant jest uosobieniem konformizmu, w utworze *Esprit d’Escalier*, w którym znaczki z kopert odklejają się „jak w podręczniku geologii” (*WWAZ*, 70–72) z *Ody do wielości*, w *Bez końca* (z tego samego

<sup>36</sup> A. NASIŁOWSKA: *Literatura okresu przejściowego 1975–1996*. Warszawa 2002, s. 163.

<sup>37</sup> Przynajmniej tak mogło się wydawać do 16 stycznia 2016 roku, kiedy sprovokowany aktualną sytuacją polityczną Zagajewski opublikował wiersz *Kilka rad dla nowego rządu*, w którym przewrotnie doradza na przykład: „Wszyscy profesorem prawa konstytucyjnego / powinni być dożywotnio internowani” („Gazeta Wyborcza”. 16–17.01.2016, s. 2).

tomu), kiedy w obliczu śmierci ludzie są „jak koledzy z jednej klasy”<sup>38</sup>, czy w tekście *Ogień, ogień* (ogień czyta „jak ktoś, kto dopiero nauczył się / sylabizować”; WWAZ, 85) ze zbioru *Jechać do Lwowa* (1985) – po częste i zróżnicowane zabiegi tego typu w książkach poetyckich wydanych po 1989 roku.

W *Płótnie* (1990) jako nauczyciele ukazane zostają zwierzęta (*Jaskółki i nietoperze*), deszcz (*Stworzenie świata*) i ziemia (*Żagle*), a edukacja systemowa przegrywa w zestawieniu ze światem przyrody (*Uniwersytet*). W *Ziemi ognistej* (1994) „czytelnik” zaleca poecie pisanie o tym, co dobre i codzienne, za wzór „umiarkowania, / nawet erudycji” (ZO, 24–25) uważając dzwonek szkolny (*List od czytelnika*), a porównanie związane z tarczą szkolną pojawia się w kontekście wojennym (*Trzej Królowie*). W *Pragnieniu* (1999) zmęczeni nauczyciele stanowią jeden z elementów ponurego dnia (*Długie popołudnia*), ptak „jaka się jak leniwy uczeń na lekcji łaciny w liceum” (*Wschód słońca nad Cassis*; WWAZ, 203), a człowiek jest uczniem zawsze początkującym, czekającym na przełożony egzamin (*Mistyka dla początkujących*). Jeszcze więcej „szkolnych” metafor przynosi *Powrót* (2003) – od otwierającego tom wiersza *Wieczorem*, w którym „przegrane bitwy” drzemią „w podręcznikach historii” (Po, 5), poprzez porównanie ulic do uczniów (*Piłsudskiego*) oraz przodków do nauczycieli (*Genealogia*), po obserwację dzieci rozpoczynających rok szkolny (*Karmelicka*), wspomnienie wiedzy wyniesionej z przedstawień Kantora (*Tadeusz Kantor*), kolejną krytykę uniwersytetu (*Tęcza*) i wyraz przekonania o zmianie, jaka zaszła w poecie od czasu wyjazdu z miasta młodości (*Gwiazda*). Mniej przykładów dostarczają *Anteny* (2005), ale i tu znaleźć można szkolne wspomnienie w *Nie było dzieciństwa*, obawę przed konsekwencjami odejścia na emeryturę nauczycielki (*Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej odchodzi na emeryturę*) oraz – z góry skazaną na niepowodzenie – próbę opowiedzenia o Josifie Brodskim w konwencji wykładu (*Temat: Brodski*). W *Niewidzialnej ręce* (2009) rośliny przypominają maturzystów (*Maj, ogród botaniczny*) i akademików (*Ogród botaniczny*), a startujący samolot wygląda „jak pilny uczeń” (*Kawiarnia*; WWAZ, 267).

Na szczególną uwagę zasługuje w tym tomie *Lekcja fortepianu*. Przywołane dotychczas wiersze Zagajewskiego cechuje różny stopień powiązań z prywatną biografią. Wiele utworów wykorzystuje metaforę

---

<sup>38</sup> A. ZAGAJEWSKI: *List. Oda do wielości*. Paryż 1983, s. 45–46.

szkół do mówienia o sprawach abstrakcyjnych, opisu mechanizmów przyrody i historii lub charakteryzowania ludzi czy miejsc. Z kolei teksty osobiste w treści często cechuje zdystansowana forma drugoosobowa (*Wieczorem, Uniwersytet, Karmelicka*) lub bezpieczna liczba mnoga (*Nauczycielka dykcji...*). Najbliżej niemaskowanej prywatności byłyby zapewne wiersze z podmiotem pierwszoosobowym w liczbie pojedynczej: *Mistyka dla początkujących, Genealogia* i *Tadeusz Kantor*. Pierwszy z nich mówi jednak w sposób mocno filozoficzny o uniwersalnej zasadzie istnienia człowieka w świecie, drugi dotyczy odległych w czasie przodków, których można sobie jedynie wyobrażać, a trzeci to hołd dla artysty (choć stworzony na podstawie własnych doświadczeń) i szkoła – a raczej klasa – pojawia się tu tylko ze względu na artystyczne wizje Kantora. Tymczasem *Lekcja fortepianu* zaczyna się osobistą adnotacją „Mam osiem lat”, a wspomnienie krótkiego epizodu nauki gry w mieszkaniu sąsiadów to pełna sensualnych detali (dźwięk, obraz, zapach) opowieść o poznawaniu własnych słabości i talentów, o budowaniu tożsamości w spotkaniu z Innym. To szczegółowe przywołanie ważnej, intymnej i związanej z nauką sceny z dzieciństwa uznać można za zapowiedź tego, jak metafora szkoły funkcjonuje w najnowszym tomie Zagajewskiego. *Asymetria* (2014) zdaje się bowiem realizować zapowiedź ze starszego utworu, *Tęcza*, w którym wraca się „do dzieciństwa, które wyparowało” (WWAZ, 222).

Na temat wiersza *O mojej matce* Anna Czabanowska-Wróbel pisze: „Jednoznaczny tytuł z zaimkiem dzierżawczym dowodzi też, że podmiot tego wiersza to nie jest już persona Zagajewskiego z lat osiemdziesiątych, wydestylowana z tego, co prywatne i osobiste, że jest on ściśle i bezpośrednio związany z samym autorem”<sup>39</sup>. „Prywatne i osobiste” w *Asymetrii* nabiera mocy, chociaż także w tym tomie niektóre wątki szkolne to zaledwie zwięzłe próby relacji ze złego dnia (*Nigdzie*), charakterystyki ulubionych twórców jako uczniów (*Moi ulubieni poeci*), opisu miasta (na które w *Podróży ze Lwowa na Śląsk w roku 1945* składa się między innymi szkoła). W tomie tym znaleźć można również kolejny wiersz o sytuacji ludzi ujętych w liczbie mnogiej („nas”), poświęcony działaniu aniołów *Ołówek*. Z kolei *Na wagarach* przypomina nieco *Mistykę dla początkujących*, sugerując istnienie jakiegoś tajemniczego świata. W *Asymetrii* są jednak

---

<sup>39</sup> A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego „O mojej matce”*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19, s. 242.



dwa teksty równocześnie bardzo intymne i w całości zbudowane na sytuacjach szkolnych. Znaczenie edukacyjnych wątków widać już w tytułach – *Studniówka* i *Konkurs* – a refleksje o naturze więzi z rodzicami i o mechanizmach pamięci nie zostają przedstawione na abstrakcyjnych przykładach, lecz w niezwykle osobistych wspomnieniach o matce.

Czabanowska-Wróbel nie zaprzecza, że Zagajewski wciąż jest „swego rodzaju zakładnikiem własnej powściągliwości”<sup>40</sup>, ale w wierszu *Rachmaninow* badaczka dostrzega „coś dotychczas niewyraźnego, co pochodzi z wcześniejszych etapów, coś, czego »dawny chłopiec« nie wypowiedział wcześniej”<sup>41</sup>. Wydaje się, że właśnie w *Asymetrii* poeta próbuje docenić wreszcie ważność własnych dziecięcych przeżyć i zrozumieć, chociaż już na to za późno, relacje z rodzicami (przede wszystkim z matką)<sup>42</sup>. W dużej mierze to właśnie wiersze czerpiące ze szkolnego repertuaru dają podstawę do zaproponowanej przez Czabanowską-Wróbel interpretacji tomu:

Warto przebić się przez skostniałe wyobrażenia o tej poezji i usłyszeć w niej głos dziecka, także zranionego dziecka, które przez dziesięciolecia nauczyło się nie tylko starannie ukrywać swoje zranienie, ale też budować taką narrację, w której wobec powagi ludzkich dramatów, i tych historycznych, i tych osobistych, własne przeżycia ukazywane są jako nieistotne<sup>43</sup>.

Zagajewski byłby więc uczniem pilnym i wszechstronnym w zakresie metafory szkoły, ale – równocześnie – wiecznie początkującym<sup>44</sup>. Nie tylko dlatego, że ta poezja w pewnym sensie zaczęła się na nowo

<sup>40</sup> EADEM: *Przejrzystość. O „Asymetrii” Adama Zagajewskiego*. „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5, s. 143.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>42</sup> Znajduje to wyraz nie tylko w *Studniówce*, z której pochodzi tytułowa „asymetria”, ale także w wierszu *Rozmowa* („dopiero teraz umiałbym rozmawiać z rodzicami – / ale nie mogę usłyszeć odpowiedzi”; A, 36). Natomiast utwór *Dzieciństwo* – niczym sprzeciw wobec tekstu *Nie było dzieciństwa* z tomu *Anteny* – zaczyna się zaczerpniętym z Johna Burnside’a wersem: „Oddajcie mi moje dzieciństwo” (A, 33), a finalna strofa tego utworu brzmi: „Teraz już wiedziałbym na pewno / jak być dzieckiem, wiedziałbym / jak patrzeć na oszronione drzewa, / jak żyć nieruchomo”.

<sup>43</sup> A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Przejrzystość...*, s. 140.

<sup>44</sup> Podobną cechę akcentuje poeta w *Autoportrecie* z tomu *Niewidzialna ręka*: „Ale to przecież ja, wciąż ja, wiecznie poszukujący / i bezkształtny, to ciągle ja, każdy poranek otwiera / nowy błyszczący rozdział i nie potrafi go zakończyć [...]” (WWAZ, 307–308). Zamiłowania do takich sformułowań dowodzi też tytuł nowego zbioru esejów Zagajewskiego: *Poezja dla początkujących* (Warszawa 2017).

w latach 80. (gdy zamiast nowofalowego „nie” poeta zaczął mówić światu żarliwie „tak”<sup>45</sup>), a nieustająco „wstępny” etap nauki człowieka w świecie wybrzmiewa w tych wierszach wprost – przede wszystkim w *Mistyce dla początkujących*:

to była tylko mistyka dla początkujących,  
wstępny kurs, prolegomena  
do egzaminu, który odłożony został  
na później.

WWAZ, 175

– ale i w *Żaglach* („jeszcze jedna / próba generalna”; P, 56) czy *Karmelickiej* („twoja szkoła jeszcze / się nie zaczęła”; WWAZ, 214). Jest i trzeci początek: w *Asymetrii* poeta intensywnie zgłębia, i wykorzystuje w tym celu między innymi wątki szkolne, nowy przedmiot: własne dzieciństwo widziane w jego osobistym i codziennym wymiarze.

Zagajewskiego, mimo tych wszystkich „nowych otwarć”, zalicza się do pokolenia '68, którego przedstawiciele na emigracji i po 1989 roku w mniejszym lub większym stopniu wprawdzie modyfikowali praktykowaną poetykę, ale nowofalowe początki na zawsze wyznaczyły ich miejsce w porządku polskiej literatury. Co jednak z twórcami, którzy nie dają się tak jednoznacznie wpisać w historycznoliterackie cezury?

### „Zawieszeni”, czyli „z kim się bawić?”

Bohdan Zadura i Piotr Sommer są w pewien sposób „zawieszeni” – może nie „w prawach ucznia”, ale na pewno pomiędzy „klasami”. To poeci niepasujący do swoich rówieśników, za to z dużym wpływem na późniejsze roczniki twórców<sup>46</sup>. Obaj autorzy w swoich wyprzedzających

<sup>45</sup> „Odpowiedzią było słowo »nie«. Emigracja [...] umożliwia wprowadzanie do wierszy innej rzeczywistości, tzn. takiej, która wyzwala słowo »tak«. Zmiana postawy podmiotu twórczego wydawać się zatem może dość gwałtowna: od buntu i protestu do akceptacji i afirmacji. W istocie nie ma pomiędzy tymi dwoma zachowaniami żadnej sprzeczności, gdyż związane są one z dwoma odmiennymi spojrzeniami” (D. PAWELEC: *Pokolenie '68 na wygnaniu*. W: IDEM: *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*. Katowice 1998, s. 83; pierwodruk: W: *Literatura emigracyjna 1939–1989*. T. 1. Red. M. PYTASZ. Katowice 1993).

<sup>46</sup> Wystarczy przywołać kilka zgodnych wypowiedzi na ten temat: „Ukształtowanie się »nowej dykcji poetyckiej« jest jednakże zasługą nieco starszych poetów: Piotra Sommera i Bohdana Zadury” (A. NASIŁOWSKA: *Literatura okresu...*, s. 188); „Dzisiaj najsilniej dobiegają do nas (od)głosy lirycznych zabiegów Piotra Somme-

epokę literackich działaniach często wykorzystują wątki i metafory szkolne. „Rozmawiają o szkole” – można by stwierdzić, mając w pamięci fragment przełomowego<sup>47</sup> utworu Zadury *1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)*:

Po obiedzie przy kawie  
rozmowa  
o szkole  
o studniówkach  
o dyrekcji<sup>48</sup>  
WZBZ, 1, 321–322

Zadura w *Wierszu dla Marty Podgórnik* z tomu *Ptasia grypa* (2002) sam pisze o swoim „zawieszeniu”, wykorzystując metafory przedszkolne:

To dziwne, w ogóle nie ciągnęło mnie do starszaków  
Stanisław i Julian, Ryszard, Adam czy Krzysztof  
to powinna być moja grupa a ja wolę się bawić  
z Darkiem Maćkiem Tomkiem Krzyśkiem i Martusią

chyba nie dorosłem bo oszukiwałem przy picciu tranu  
i kiedy oni występowali na akademiach deklamując wierszyki  
trochę im zazdrościłem ale tylko trochę  
w końcu to oni się pocili a nie ja

WZBZ, 2, 253

---

ra i Bohdana Zadury. [...] Sommer i Zadura wydają się w momencie opisywanego przesilenia autorami najważniejszymi, gdyż ich poetyka i światoodczucie zostały najwyraźniej podjęte przez następców [...]” (P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998...*, s. 180, 191); „Wymienione tu przeze mnie określenia składają się w zasadzie na komplet haseł, za pomocą których najczęściej charakteryzowano poezję Piotra Sommera. Właśnie dlatego, jak sądzę, jego liryczna strategia, obok poetyckiego dyskursu Bohdana Zadury, była najczęściej przywoływana jako znacząca dla najważniejszych poprzełomowych debiutów, które wyróżniać się miały takimi właśnie cechami” (J. ORSKA: *Wspólnota niebywała. W: Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989–2009*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2011, s. 245).

<sup>47</sup> „1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem) to ważna data i ważny utwór, wyznaczający nową poetykę” (J. ŁUKASIEWICZ: *Dziesięć uwag o wierszach Bohdana Zadury*. „Akcent” 2006, nr 2, s. 39).

<sup>48</sup> Cytowane w tym rozdziale utwory Bohdana Zadury pochodzą z trzytomowego wydania *Wiersze zebrane*. Wrocław 2005–2006, oznaczonego dalej skrótem WZBZ. Po przecinku podany jest numer tomu i strony (cały poemat *1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)*: WZBZ, 1, 316–340).

To wizja politycznego zaangażowania nowofalowców jako występowania na szkolnych akademiach (adekwatnie do infantyлизованej sytuacji – z „wierszykami”), poezji z misją jako czegoś dla starszych („starszaków”), do których akces można zyskać przez traumatyczne doświadczenia („picie tranu”). Zostaje temu przeciwstawiona wersja uprawiania twórczości jako zabawy z młodszymi, wybrana przez poetę, który – by użyć frazy Stanisława Staszewskiego – „nie dorósł do swych lat”<sup>49</sup>. Dostrzec można ironiczne podsumowanie „kolegów” i ich zamiarów jako, jeśli nawet dojrzalszych, to nadal „przedszkolnych”. Poeta ustawia się w roli kogoś, kto tylko pozornie wobec „starszaków” był „opóźniony”, bo przecież tak naprawdę wyprzedził swoją epokę, skoro wbrew metryce ciągnęło go zawsze ku poezji nowoczesnej<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> *Nie dorosłem do swych lat* (sł. Stanisław Staszewski, album zespołu Kult *Tata 2*. <http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2> [data dostępu: 27.11.2015]).

<sup>50</sup> Sam autor tak komentuje swój „profetyzm”: „Chyba dużo wcześniej zdałem sobie sprawę z tej utraty prestiżu i znaczenia literatury, jaka do powszechnej świadomości dotarła po transformacji ustrojowej” (*Klasyk na luzie. Z Bohdanem Zadurą rozmawia Stanisław Beres*. W: *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*. Red. J. BOROWIEC. Wrocław 2011, s. 136). W innym miejscu poeta tłumaczy: „Ten wiersz trochę jest żartem, trochę pokazuje moje poczucie osamotnienia, które towarzyszyło mi po książce Staszka Barańczaka *Nieufni i zadufani*, w której miał on bardzo dużo racji, natomiast, moim zdaniem, zupełnie źle odczytał w tamtym czasie moje intencje. Bo właściwie mój stosunek do rzeczywistości był taki, jak stosunek Nowej Fali, tylko trochę inaczej tę rzeczywistość próbowałem zmienić. Wcale ten eskapizm nie był tak silny, jak go Staszek widział i właściwie wydawało mi się, że tej rzeczywistości nie da się zmienić jej metodami. Uważałem, że koledzy z mojego pokolenia jakoś wierzyli w rewolucję i do takiej zmiany dążyli. Ja właściwie nigdy w rewolucję nie wierzyłem, chociaż jeszcze jako dziecko miałem jakieś rojenia rewolucyjno-powstańcze” (*Temperament wiersza. Z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadurą rozmawia Jarosław Borowiec*. W: *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*. Red. S. WYSŁOUCH, J. BOROWIEC. Poznań 2010, s. 157). Zob. też T. CIEŚLAK: *Poezja nieustabilizowanej tożsamości. Bohdan Zadura*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011, s. 271–273. Tomasz Kunz zaleca jednak ostrożność w bezkrytycznym przyjmowaniu deklaracji, jakie w *Wierszu dla Marty Podgórnika* proponuje Zadura: „Zadawałamy się zatem konstataowaniem dość powierzchownych »rodziny podobieństw« oraz świadectwami samych zainteresowanych, którzy co jakiś czas przy rozmaitych okazjach, na zasadzie raczej »powinowactw z wyboru« niż faktycznego »podobieństwa rodzinnego«, do owych więzi i zależności się przyznają” (T. KUNZ: *Wiersze niekonieczne – przypadek Bohdana Zadury*. W: *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2013, s. 23).

Zadura „nie pasował” zarówno wtedy, gdy pisał klasycystycznie<sup>51</sup> (wiersze z tego okresu przywołane zostały w poprzednim rozdziale), jak i wtedy, gdy „pozwolił sobie” na „luz i przewrotność”<sup>52</sup>. W późniejszych, pisanych po 1983 roku wierszach szkoła pojawia się wielokrotnie – w postaci sceny z udziałem dawnych kolegów (*Spotkanie z Andrzejem O.*), wspomnienia zmarłego nauczyciela (*Pan od wf-u (1926–1983)*), refleksji podczas odrabiania lekcji z dzieckiem (*Odrobinka* z cyklu *Z zeszytów do przyrody, historii i polskiego*), a także metafor łączących elementy szkolne z twórczością poetycką (*Korepetycje dla Wacka*), miłością (*Kocia żaloba (Love Story)*), wiarą (*Koniec lekcji*), śmiesznością ludzkiej kondycji (*A my wszyscy bęc*), starością (\*\*\*) [*Młody poeta...*]). Za pomocą „historii edukacji” poeta komentuje sytuację polityczną (*Trampolina*), ale i – jakby przypominając sobie o swojej „klasyczności” i zbliżając się do Herberta

<sup>51</sup> W *Pożegnaniu Ostendy* Zadury pojawia się deklaracja zerwania z klasycyzmem, ujęta w terminach szkolnych: „Neoklasycyzm – mówi nagle K. – był epizodem / Lekcją ważną i dobrą Choć był epizodem / Nie można dłużej bawić się w literaturę // Trzeba było ją przejść Był szkołą / Rygoru i dyscypliny Pewnej że tak powiem / Odpowiedzialności intelektu uczył rzetelności” (WZBZ, 1, 238–244). Także Sommer, pisząc o tym etapie twórczości Zadury, sięga po szkolne metafory: „Nie sądzę więc, by dla Zadury neoklasycyzm był lekcją wyłącznie negatywną, lekcją, której trzeba było tylko się oduczać, szkołą pamiętaną jedynie z tego względu, że od pewnego czasu uciekało się z niej na wagary. Dla mnie jednak Zadura jest naprawdę ciekawy z chwilą, gdy na wagary zaczął chodzić; gdy odkrył w sobie instynkt wagarowicza” (P. SOMMER: *Nowy Jork jak włostowicki cmentarz (o nowych wierszach Bohdana Zadury)*. „Twórczość” 1990, nr 3, s. 85).

<sup>52</sup> Stanisław Beres zauważa w rozmowie z poetą: „Niezbyt szybko pozwolił Pan sobie na ten luz i przewrotność, która jest teraz stałą cechą Pana poezji, a czego brakowało też polskiej liryce. Zaczęło się to dopiero od *Zejszcia na ląd* (1983) i *Starych znajomych* (1986). Wcześniej pisał Pan jakby »na bacność«, z głębokim przekonaniem, że nie można z tej postawy zrezygnować” (*Klasyk na luzie...*, s. 139). Podobnie twierdzą autorzy *Literatury polskiej 1976–1998*: „Symptomy estetycznej przemiany znajdujemy w zbiorze *Zejszcie na ląd* (1983), lecz tomem naprawdę przełomowym okazał się zbiór *Starzy znajomi* (1986), zrywający z dotychczasową skłonnością do prozodii, regularności, zdyscyplinowania wobec gatunkowych reguł tradycyjnej liryki (zwłaszcza ulubionego przez poetę sonetu)” (P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998...*, s. 188). O przemianach poetyki Zadury oraz trudnościach z zaklasyfikowaniem tej twórczości piszą między innymi Marcin Jaworski (M. JAWORSKI: *Ponad miarę. Poetyki Zadury*. W: *Nowe dwudziestolecie...*, s. 234–244), Tomasz Cieślak (T. CIEŚLAK: *Poezja niestabilizowanej...*) i Andrzej Skrendo (A. SKRENDO: *Poezja okolicznościowa*. W: *W wierszu i między...*, s. 29–35).

czy Lipskiej – krytykuje współczesną pauperyzację szkolnictwa i kultury (*Matura, Nauka w czasie kultury*).

W twórczości drugiego „zawieszonego”, Sommera, ujawnia się spłot wątków publicznych i prywatnych, a z czasem poezja ta coraz bardziej ciąży w stronę „tego, co konkretne, indywidualne i intymne”<sup>53</sup>. Czaplński i Śliwiński podkreślają:

Ów Sommerland nie posiada pełnej niezależności, zwłaszcza w stosunku do, nazywając rzecz po imieniu, Polski lat osiemdziesiątych. Na jego obszar przenikają sprawy polityczne, zbiorowe zapały i frustracje, czasami udziela się tu azylu, a czasami zapada decyzja o interwencji w obronie jakichś zagrożonych wartości. Najważniejszą z nich jest wolność<sup>54</sup>.

Ale – ponownie za pomocą metafory „lekcji” – badacze tłumaczą, czego Sommer nauczył się od poetów anglojęzycznych: „W skrócie – lekcja ta zawiera się w zdaniu, że poezja nie będąc świętą mową bogów i bohaterów, winna być mową ludzi, przede wszystkim jednak winna być mową”<sup>55</sup>. Powiązanie uwarunkowań politycznych, społecznych i prywatnych objawia się także w wykorzystaniu sytuacji i metafor szkolnych w utworach z wczesnych tomów *Pamiętki po nas* (1980) i *Kolejny świat* (1983). Sprawy polityczne splatają się z osobistymi w *Wierszu o dewaluacji słowa „rewolucja”*, w którym zapał rewolucyjny szybko mija, gdy uczniowie „przypominają sobie, że chcą się dostać / na studia”<sup>56</sup>. W utworze *Nowy czas, nowe zadania* cenzura ma zgubny wpływ na awangardę ukazaną w roli niesfornej uczennicy, a w *Spóźnionym liście* szkolne wątki służą mówieniu o sprawach rodzinnych. I nawet tak nowoczesny Sommer odczuwa jako nauczyciel pokoleniowy konflikt –

---

<sup>53</sup> „Twórczość poetycka Piotra Sommera podlegała ewolucji, którą można by zapewne narysować – grubą kreską – jako najpierw a) przenikanie się dwu sfer: tego, co własne, z tym, co zewnętrzne i ponadjednostkowe (czyli polityczne) oraz następnie b) jako coraz wyrazistsze, choć powolne, odchodzenie od zapisu zanurzania się w świecie społecznych powinności i obciążeń (przecież dużo w tej liryce odblasków wojny, PRL, doświadczanych zagrożeń, ograniczeń i niemożności, z których trudno się wyzwolić) ku próbom wyrażenia tego, co konkretne, indywidualne i intymne” (T. CIEŚLAK: „bruLion” (i młodzi) wobec Sommera albo: kim jest Sommer dla nowej polskiej poezji. W: *Wyrazy życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2010, s. 41–42).

<sup>54</sup> P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998...*, s. 184.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 181–182.

<sup>56</sup> P. SOMMER: *Po ciemku też (wiersze z książek)*. Poznań 2013, s. 34–35.

zarówno we wczesnym *Wierszu o dewaluacji słowa „rewolucja”* („Ta myśl znów odgradza mnie / od uczniów”), jak i w utworze *Doświadczony pedagog zbity z tropu łapie właściwy ton z tomu Dni i noce* (2009).

Ze względu na niepasującą do „klasyków” poetykę i wczesny moment debiutu (1984) do *Zadury* i *Sommerera* dopisać można Jerzego Jarniewicza – trzeciego „zawieszonego”, który także interesująco korzysta z możliwości metafory szkoły, a w przeciwieństwie do tamtych poetów często bywa pomijany<sup>57</sup>. On sam w wierszu *Osiemdziesiąty szósty* ukazuje metrykalną „nieadekwatność” jako zaburzenie tradycyjnego porządku „postępowości” w układzie student–wykładowca. Jednak robi to nie na przykładzie własnym, lecz... Sommerera:

zaprosiłem do Łodzi Piotrka. Opowiadał studentom  
o sardynkach, a chcieli raportu z oblężonego miasta  
– dobiegał czterdziestki, ale był młodszy  
od moich studentów świeżo po maturze<sup>58</sup>.

Anna Kałuża charakteryzuje twórczość Jarniewicza następująco: „Wśród różnych wątków, zmieniających się stylów pisania o Bogu, miłości, dzieciństwie, tożsamości, nieobecności, najczęściej powracał

<sup>57</sup> Janusz Drzewucki pisze: „Nie zauważono [...], że skupieni wokół »bruLionu« twórcy zostali w swojej bezkompromisowości wyprzedzeni przez poetów debiutujących mniej więcej w połowie lat osiemdziesiątych [...]. Ci poeci to Aleksander Rybczyński, Jerzy Jarniewicz, Waldemar Żelazny, Piotr Cieleśz, Krzysztof Ćwikliński, Eda Ostrowska, Jola Trela, Adam Poprawa, Jacek Kozik i Zbigniew Machej [...]” (J. DRZEWUCKI: *W imię ciągłości. Kilka uwag o poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych*. „NaGłos” 1995, nr 21, s. 30). Podobne zastrzeżenie (w kolejnym swoim tekście z metaforą szkolną w tytule) zgłasza Michałowski: „Opór dotyczy dość powszechnej praktyki zawężania panoramy literackiej minionego 25-lecia do twórczości jednego pokolenia, »urodzonych po roku 1960« i ewentualnie kilku późniejszych. [...] Nikt chyba nie zaprzeczy, iż właśnie na ten czas przypada kilka bardzo ważnych książek Różewicza i Nobel Szymborskiej. Łatwiej natomiast przeoczyć autora średniej generacji, który sytuje się gdzieś pomiędzy zasłużonymi seniorami a impetem debiutów »barbarzyńców«, a w dodatku reprezentuje generację słabo wyodrębnioną, której krytyka przyznaje zaledwie miano »między-pokolenia«” (P. MICHAŁOWSKI: *Narodziny sensu. Jerzego Jarniewicza lekcja semiotyki*. W: *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90*. Red. T. CIEŚLAK, T. DALASIŃSKI. Toruń 2015, s. 63).

<sup>58</sup> J. JARNIEWICZ: *Makijaż*. Wrocław 2009, s. 50. Zob. A. POPRAWA: *Gdzie indziej jest teraz*. <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-indziej-jest-teraz/> [data dostępu: 6.02.2016].

problem komunikacji językowej<sup>59</sup>. W te ramy dają się wpisać również „szkolne” wiersze poety. O Bogu (ale w pewnym sensie także o nieobecności) – *Wykładowca, Ala ma koncepcję Boga*. O miłości – *Modlitwa, Immatrykulacja, Pani od przyrody, Chemia organiczna dla początkujących* (przy czym dwa ostatnie dotyczą równocześnie dzieciństwa, a do przykładów tej tematyki można by dopisać choćby wiersz *Spinario*). O tożsamości – *Gniazdo*. Wiele tekstów faktycznie wikła się w problem komunikacji – na przykład *Immatrykulacja*, ale i *Pani od przyrody*, przez ironiczne nawiązanie do Herberta, odsyłają w metapoetyckie rejony. Bardzo ciekawy obraz zmagañ metajęzykowych przynoszą też wiersze napisane w konwencji ćwiczeń lekcyjnych – *Zdanie i Z metodyki nauczania pewnego języka*.

Ci „zawieszeni” uczniowie polskiej poezji wcześniej decydują się na nowy sposób pisania, wynikający „[z] polityki, z sytuacji lat 80. – i z wyczerpania wówczas dominującej wzniosłej, koturnowej, etycznej dykcji lirycznej<sup>60</sup>. Przygotowują grunt dla tych, którzy dojdą do głosu po 1989 roku.

### „Nowi”, czyli „przeciw, a nawet za”

Po przełomie zmienia się rola tradycyjnych instytucji, do których należy szkoła. Na początku lat 90. literatura staje wobec sprzeczności „pomiędzy nagle odnajdywaną wolnością od autorytetów a świadomością, że bez nich nie potrafimy niczego, w tym i wolności, uszanować<sup>61</sup>. Paweł Próchniak zauważa:

[...] okazało się, że przełom roku 1989 był nie tylko powrotem wolności, był też – rozpadem świata. Owszem, upadł cyniczny, represyjny system, jednak wraz z nim legła w gruzach dwuznaczna, ale dobrze rozpoznawalna – oparta na dialektyce akcesu lub niezgody – wizja porządkująca i scalająca przestrzeń egzystencji. Twardy grunt ustąpił miejsca fluktuacjom. Euforia zbiorowych wzruszeń – gorączce. Odzyskana niepodległość nie tylko ukazała rozległe przestrzenie nieograniczonych możliwości, odśloniła również beładne nurty życia, z którego nie wyłania się żadna treść<sup>62</sup>.

<sup>59</sup> A. KAŁUŻA: *Smak PRL-u: „Oranżada” Jerzego Jarniewicza*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010, s. 112.

<sup>60</sup> T. CIEŚLAK: *„bruLion” (i młodsi)...*, s. 44.

<sup>61</sup> P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998...*, s. 215.

<sup>62</sup> P. PRÓCHNIAK: *Pokolenie przełomu (poezja po roku 1989)*. W: IDEM: *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*. Kraków 2008, s. 20; pierwodruk: W: *Historia literatury polskiej*



Nie sposób przywołać wszystkich autorów i wierszy nawiązujących w tych nowych realiach do szkolnych sytuacji i terminów. Można jednak postawić sobie cele bardziej szczegółowe: zasygnalizowanie tego, jak wiele takich przykładów pojawia się w poezji roczników 60. i 70., oraz zaakcentowanie napięcia między negatywnym stosunkiem do edukacyjnych instytucji a przydatnością związanego z nimi słownika i katalogu sytuacji. Wprawdzie i starsi poeci zarzucali szkolnym instytucjom nie tylko uwikłanie polityczne (głównie pokolenie '68), ale i to, że zorganizowana edukacja nie zapewnia autentycznej wiedzy o życiu, a na dodatek tłamsi indywidualizm (twórcy związani ze Skamandrem i przedwojenną awangardą, Twardowski, krytyczny wobec akademii Zagajewski). Ale ci sami autorzy niejednokrotnie wyrażali w wierszach szacunek do dawnych pedagogów i uczniów, podkreślali związaną ze szkolnymi czasami bez troskę i nie próbowali „likwidować” systemu edukacji – nawet jeśli dostrzegali jego niedostatki oraz wady wiązania poezji z programem nauczania (*Wieczór autorski* Szymborskiej, *Epizod w bibliotece* Herberta). Wymierzone w szkołę ataki młodszych twórców są znacznie bardziej bezpardonowe, bliżej im raczej do ostrości diagnoz Witolda Gombrowicza.

Na słabość edukacji i konieczność obniżenia tonu w mówieniu o niej wskazują już Zadura (*Matura, Co mi zostało ze studiów*), Sommer (w kpiącym z niedostatków systemowej edukacji wierszu *Jeszcze trochę wysiłku*) i Jarniewicz (żałujący w wierszu *Niepewność*, że książki i nauczyciele nie dają odpowiedzi na pytanie „czy Marylin / rzeczywiście przespała się z Einsteinem”<sup>63</sup>). A przecież poeci ci równocześnie „mówią szkołą” – objaśniają egzystencję przez przywoływanie szkolnych kolegów, nauczycieli i uczniów, a także porównywanie sytuacji pozaszkolnych do tych znanych ze szkoły i używanie metafor rodem z edukacyjnego słownika. Podobna „niekonsekwencja” dotyczy późniejszych debiutantów.

Andrzej Sosnowski (autor od roczników 60. odrobinę starszy, bo urodzony w 1959 roku) w *Psalmie* pyta z troską, „gdzie ma się schować takie życie?”<sup>64</sup>, a wśród licznych miejsc, które przestały być schronem, pojawia się szkoła (życie jest „Skasowane w miejscach pracy, ogłuszane

w *dziesięciu tomach*. T. 10. Suplement: *Literatura współczesna. 1956–2006*. Bochnia–Kra-ków–Warszawa 2006, s. 361–378.

<sup>63</sup> J. JARNIEWICZ: *Rzeczy oczywistość*. Łódź 1992, s. 63.

<sup>64</sup> A. SOSNOWSKI: *Dom ran*. Wrocław 2015, s. 31–32.

na siłowniach, w szkole i na studiach”). W tym samym tomiku ponura opowieść o Calineczce, *Dom ran (baśniowo)*, jako scenerię ma między innymi „Ciemnice przedszkoli, lochy szkół”<sup>65</sup>. W poemacie *Zoom* (2000) Sosnowski podkreśla upadek szkolnictwa:

lecz szkoły, jak wiadomo, pogrążyły się w abstrakcji.  
Wiedza nie trafia do uczniów, bo „formułki” wiedzy  
nazbyt przypominają ćwiczenia na mapie konturowej,  
którą każdy koloruje sobie tylko znanymi kredkami<sup>66</sup>

i tłumaczy, że nauczyciel „To nie może być Gapcio”, a nauka, by była życiowa, musi przypominać „truciznę” („jak nowoczesny gaz paraliżujący / »unieszkodliwiająca« ucznia w poczuciu olśnienia”). Ale przecież w tym samym utworze szereg fragmentów służy oswajaniu egzystencji poprzez metafory właśnie szkolne. Życie to szkoła („Szkoła jest specyficzna. Indeks oznacza: przeszedłeś / czerwoną chmurę bólu”), dobrze jest dopiero, „kiedy szkolne obowiązki zostają wykreślone”, brak porozumienia kojarzy się z powtarzaniem klasy, słoneczne promienie wyglądają „jak jutrzienka w długopisie z brzydkim zdjęciem / w oku pilnego ucznia”, a ludzie działają

Z rezygnacją, z jaką nauczyciel mówi o pogodzie  
pięć minut przed dzwonkiem, kiedy nie warto już pytać  
i nie oplaca się startować z „nowym materiałem”.

Jacek Podsiadło debiutuje wprawdzie nieco wcześniej i stosuje metaforę szkolną trochę w duchu Kaczmarek w napisanym w 1987 roku wierszu \*\*\* [*Choć kto inny przyszedł uczyć nas biologii...*] (*Odmowa współudziału*, 1989). Próbuje też szukać nauki we wszystkim, co go otacza \*\*\* [*Widzieć nauczyciela...*] (*Sobą po mapie*, 1989). Ale w kolejnych tomach poeta ten oscyluje między krytycznym obrazem szkoły i nauczycieli a korzystaniem ze szkolnego rejestru w mówieniu o kondycji człowieka i o poezji (*Nauka o człowieku*, *Lekcja polskiego*). Od szkoły trzeba uciekać na węgry (*Drugie życie*, *Hajnówka*, *Węgry*), „nieusprawiedliwienie” to powód do dumy (*Nic mnie nie usprawiedliwi*). Ale przecież to właśnie terminologia dotycząca prac domowych pozwala wypowiedzieć pustkę po stracie brata (*Brother Death Blues*), a w życiu trzeba zdać egzamin (*Kiedy urodzę się na nowo* (*piosenka*)). Brutalnie antyszkolny *Wiersz zale-*

<sup>65</sup> Ibidem, s. 35–36.

<sup>66</sup> IDEM: *Pozytywki i marienbadki (1987–2007)*. Wrocław 2009, s. 334–353.

cany przez ministerstwo edukacji do użytku szkolnego z tomu *Pod światło* (2011), z wersjami w rodzaju: „Nic ni chuja nie rozumie, nic nie umie, świat zna tylko / z widokówek, a chce uczyć”<sup>67</sup>, nie przekłada się na wyrugowanie z poetyckiego języka Podsiadły szkolnych scen i sytuacji, które budują tożsamość i percepcję świata bohaterów tych wierszy. Na podobnej zasadzie Marcin Świetlicki krytykuje systemową edukację we *Frontowej piosence* i w *Uniwersytetach*, ale przecież to szkolna retoryka pozwala w *Pedagogice* scharakteryzować wojnę. Krzysztof Jaworski kpiąco ukazuje bezsensowność wysiłków nauczycieli i wykładowców (*Noc długich noży, Pytają mnie dlaczego, Z Kielc do Kielc, Oddającym życie dla dobra ludzkości*), choć w ramach ważnych wspomnień niejednokrotnie przywołuje te ze szkoły (*Odstający, Nieodwracalne skutki rusyfikacji*<sup>68</sup>), a do opisu świata stosuje terminologię edukacyjną – na przykład w *Kazaniu na górze*, z którego wynika, że tylko niektórzy mogą „objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”<sup>69</sup>.

Wśród poetów roczników 60., zarówno autorów zaliczanych do środowiska „bruLionu”, jak i funkcjonujących poza tą formacją, po szkolne metafory sięgają choćby Marek Krystian Emanuel Baczewski, Wojciech Bonowicz, Izabela Filipiak, Darek Foks, Mariusz Grzebalski, Tadeusz Pióro, Marcin Senddecki, Dariusz Sośnicki, Dariusz Suska, Artur Szlosarek, Adam Wiedemann. Poczucie powszechności „obecności” szkoły w poezji roczników 60. zostaje wzmocnione przez fakt, że motyw ten pojawia się u autorów z tak różnych nurtów<sup>70</sup>. Nie jest to na pewno pełna lista, ale być może wystarczająca do pokazania, że po 1989 roku metafora szkoły nie znika; wbrew antyszkolnym deklaracjom jej „uży-

<sup>67</sup> J. PODSIADŁO: *Pod światło*. Opole 2011, s. 40–42.

<sup>68</sup> Ten wiersz przewrotnie nawiązuje do poprzedniego okresu i strategii oporu przeciwko systemowi PRL-u – bunt wobec „rusyfikacji” polega na przypadkowym wystrzeleniu sprężyny długopisu w stronę wiszącej w klasie gazetki na temat Dzierżyńskiego.

<sup>69</sup> K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008, s. 139.

<sup>70</sup> Według Jarosława Klejnockiego w ramach tzw. „pokolenia bruLionu” można mówić o nurtach: o’harystycznym, klasycyzującym, awangardowym (J. KLEJNOCKI: *Polska poezja w ostatnich 20 latach XX wieku*. <http://culture.pl/pl/artykul/poezja-polska-w-ostatnich-20-latach-xx-wieku#brulion> [data dostępu: 17.02.2016]). Paweł Próchniak wyróżnia natomiast na mapie poezji lat 90. poezję zorientowaną egzystencjalnie, poezję zorientowaną metafizycznie i poezję nastrojoną autotelicznie (zob. P. PRÓCHNIAK: *Pokolenie przełomu...*, s. 23–52).

kowników”. Szkołę jako instytucję się rozbraja, a równocześnie czerpie się z niej język, sceny, rekwizyty.

Roczniki 70.<sup>71</sup> kontynuują to szkolne „rozdwojenie jaźni”. Justyna Bargielska proponuje tomik *China shipping*, który Kałuża widzi jako „antyelementarz”<sup>72</sup> – ale po pierwsze, nie istnieje „antyelementarz” bez elementarza, a po drugie, poetka, szukając słów do wyrażenia ludzkiej zmienności, stwierdza na przykład: „Raz się jest ze skaju jak te stare tor-nistry”<sup>73</sup> (*Wiersz na „ja”*). Do szkoły „wracają” też – w roli uczniów, nauczycieli lub tylko w celu „pożyczenia” metaforyki – między innymi Wojciech Brzoska, Maria Cyranowicz, Jacek Dehnel, Jacek Gutorow, Roman Honet, Łukasz Jarosz, Paweł Lekszycki, Jarosław Lipszyc, Piotr Macierzynski, Tomasz Majeran, Bartłomiej Majzel, Grzegorz Olszański, Edward Pasewicz, Marta Podgórnica, Tomasz Różycki, Krzysztof Siwczyk.

Szkolne metafory roczników 60. i 70. nie są oczywiście utrzymane w takim samym tonie, jak te znane z twórczości poetów pokoleń wcześniejszych (może z wyjątkiem wyżej omówionych twórców „zawieszonych” między generacjami). Edukacyjne terminy i sytuacje wpisane są w poprzetomową dykcję poetycką, którą Śliwiński charakteryzuje poprzez zaakcentowanie „przyrostu i wszechobecności ironii”, „autotekstualności”, „pastiszowości” i „brulionowości” oraz „retoryczności”<sup>74</sup>. Poetycki pluralizm po 1989 sprawia też, że trudno wskazać

<sup>71</sup> Zob. K. MALISZEWSKI: *Dwadzieścia lat później. „Roczniki 70.” na współczesnej scenie poetyckiej*. W: *Poezja polska po roku 2000. Diagnozy – problemy – interpretacje*. Red. T. DALASIŃSKI, A. SZWAGRZYK, P. TAŃSKI. Toruń 2015, s. 19–29.

<sup>72</sup> A. KAŁUŻA: *Antyelementarz: „China shipping” Justyny Bargielskiej*. W: *EADEM: Bumerang...*, s. 174–178; pierwodruk: *China girl. „Twórczość”* 2006, nr 9.

<sup>73</sup> J. BARGIELSKA: *China shipping*. Kielce 2005 [brak numeracji stron]. Szkoła pojawia się też w tle pierwszych tomów Bargielskiej. W *Dating sessions* w wierszu *mama odbywa się podróz „kanarkowym gimбусem”* (J. BARGIELSKA: *Dating sessions*. Kraków 2003, s. 16), a w utworze *Socjo pat* istnieje możliwość przejścia „przez dziurę palcem w tapecie do szatni klas szóstych” (ibidem, s. 39). W *China shipping* „szkoła się skończyła” (*Dopisek pod cudzym listem*, J. BARGIELSKA: *China...*), a przemówienie jest transmitowane „przez szkolny radiowęzeł” (*Poszła, poszła, zaszyła mu rękawki*, ibidem). W *Dwóch fiatach* najbardziej wyrazisty przykład to tekst *Najstymniejsza fotografie*: „To była sobota i miałam cztery lekcje, / w tym dwa polskie, więc zaproponowałam / mężowi, że zostanę w domu i się pokochamy, / ale nie chciałam. Więc idę do szkoły” (J. BARGIELSKA: *Dwa fiaty*. Poznań 2009, s. 18), ale pojawiają się w tym zbiorze także przedszkolanka (*Gringo*) i szkolna biblioteka (*Jednym słowem*).

<sup>74</sup> P. ŚLIWIŃSKI: *Liryka (najmłodsza) i komunikacja*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIĘTRYCH. Kraków 2009, s. 22–23.

wspólnotowe cele poetyckich zabiegów związanych z edukacją – „celowość” i „wspólnotowość” wyszły wszak z mody. Trzeba więc analizować raczej poszczególne poetyki lub nawet pojedyncze wiersze. Tę różnorodność łatwo dostrzec na przykładzie dwóch poetów często piszących z perspektywy nauczycieli: Łukasza Jarosza i Pawła Lekszyckiego.

Jarosz sięga po wspomnienia szkolne z czasów uczniowskich i po własne doświadczenie pedagogiczne. Stają się one elementem odkryć na temat świata i siebie samego, pozwalają w nagłym rozbłysku na chwilę dostrzec sens. Uchwycenie momentu rozpoznania ludzkiej kondycji często zainicjowane zostaje przez znane ze szkoły postacie – dawnych nauczycieli (*Oko, Jutrznia, Kres i nieskończoność IV*) i kolegów (*Ziemia, Jak bracia, Zapis*) albo dzisiejszych uczniów (*Elekcje, Józef, Kardonia i Faber*) – a szkoła i uniwersytet mogą stanowić tło ważnej sceny lub emocji (*Do wszystkich kotów śpiących, smutnych i przeciągających się, Cięcia. Skrawki, Praktyki, Edukacje, Ściana*). W charakterystycznym dla poety stylu szkolne elementy służą zgłębianiu tematu śmierci, przemijania i poznawaniu mrocznych stron świata (*Tremo*). Te obrazy są (jak na poetę rocznika 1978) klasyczne, spokojne, przekazane klarownymi zdaniem. Sensy kryjące się za nimi trzeba mozolnie odkrywać, nie dając się zwieść pozornej oczywistości<sup>75</sup>.

W poezji Jarosza szkoła powraca we wspomnieniach, zapisie doświadczeń nauczycielskich, w scenach codziennych, choć podszytych ciągłym zagrożeniem. Rzadko wysuwa się jednak na pierwszy plan, jej rola jest dyskretna i dopiero zsumowanie tego typu elementów na przestrzeni kolejnych tomów pozwala dostrzec, że życiowe (czy, częściej, śmiertelne) edukacje młodego poety splątane są z tematem szkolnym. Lekszycki tymczasem włącza szkołę do swojej twórczości wręcz ostentacyjnie. I chociaż autoironiczne sceny w wydaniu nauczycieli znaleźć można też w wierszach Sommera czy Jaworskiego, to tym razem wybierają one postać przemyślanej strategii.

---

<sup>75</sup> Marian Stala zauważa: „To jest poezja rzetelnej, niepodrabianej próby. Jej siła tkwi głównie w umiejętności wychwytywania okrucich realności (wziętych z tego, co zobaczone, dotknięte, zapamiętane albo dosłyszane), a potem układania ich w całość, która najpierw wydaje się prosta, później zaczyna ciemnieć, nabierać głębi, odsyłać do jakiejś zagadki” (fragment opinii zamieszczonej na czwartej stronie okładki tomu Jarosza *Świat fizyczny*. Kraków 2014).

## „Poety-belfra” lekcje sabotażu<sup>76</sup>

Utworki zagłębiowskiego poety (rocznik 1976) nie są jedynie zapiskami sfrustrowanego systemem pedagoga. W niektórych wierszach Lekszyckiego szkoła opanowuje jego poetycką wyobraźnię do tego stopnia, że edukacyjna placówka staje się mikroświatem, obejmując inne sytuacje egzystencjalne, także te związane z niezawodową biografią polonisty, a wielka metafora szkoły zagarnia sfery życia i twórczości. Dochodzi także do stworzenia oryginalnego podmiotu-bohatera, powołania specyficznej instancji „poety-belfra”<sup>77</sup>. Tomasz Jamroziński pisze: „O wyjątkowości nowego bohatera zaświadcza pomysł ze szkołą jako liryczną przestrzenią oraz funkcją, jaką spełniać powinien w obrębie edukacyjnej placówki nauczyciel, czyli w tym przypadku alter ego poety”<sup>78</sup>. Podmiot-bohater przyjmuje punkt widzenia swego rodzaju artystyczno-edukacyjnej hybrydy: piszącego wiersze nauczyciela języka polskiego. Kałuża stwierdza: „Lekszycki zgrabnie przeskakuje z poziomu meta na poziom innego meta. Dostarcza więc mit poety-pedagoga”<sup>79</sup>. I chociaż rola „belfra” zakładałaby mieszczanie się w sztywnych regułach, to w utworach tego twórcy szkoła i jej zasady są przez polonistę demaskowane i unieszkodliwiane, a przeciwko instytucji wykorzystuje się

<sup>76</sup> Podrozdział jest zmienioną, znacznie skróconą wersją artykułu: K. CZAJA: *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*. W: *Wyobrażenia poetycka XXI wieku*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, M. MARCHAJ. Kraków 2014, s. 117–132.

<sup>77</sup> Por. analizę tego dwoistego podmiotu-bohatera: K. CZAJA: *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*. W: *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?* Red. A. JARMUSZKIEWICZ, J. TABASZEWSKA. Kraków 2012, s. 141–149.

<sup>78</sup> T. JAMROZIŃSKI: *Wyznania twórcy pokrętnej literatury dziecięcej*. „FA-art” 2005, nr 4, s. 74. Zob. teksty poświęcone twórczości poetów śląsko-zagłębiowskich późnych roczników siedemdziesiątych: M. BOCZKOWSKA: *Codziennosc, wyobrażenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*. Katowice 2010; A. KAŁUŻA: *Brzoska, Lekszycki, Sarna, Barański. Szkic do portretu młodych poetów*. W: *Literackie Zagłębie. Materiały I Sesji Zagłębiowskiej Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu oraz Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Sosnowiec, 22 listopada 2002 roku*. Red. M. KISIEL, P. MAJERSKI. Sosnowiec 2003, s. 121–131; J. KLEJNOCKI: *Nowa nieufność? „Studium”* 2003, nr 2, s. 18–30; P. MAJERSKI: *Wstęp*. W: *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*. Red. P. MAJERSKI. Katowice 2000, s. 5–21.

<sup>79</sup> A. KAŁUŻA: *Cztery nieczyste zagrana*. „Arte” 2006, nr 2. Cyt. za: <http://www.literackie.pl/recenzje.asp?idautora=44&idtekstu=525&lang=PL> [data dostępu: 5.02.2016].

jej własne metody, z premedytacją przekształcone. Można mówić tu nawet o swoistym sabotażu<sup>80</sup>. Wszechobecne przejawskrawienia, ironia i autoironia podważają w tej poezji fundamenty instytucji: słuszność, majestat, powagę, misję. Rozbrajająca – w znaczeniu rozbawiania, ale też w dosłownym sensie odbierania broni – kpina doprowadza do tego, że rygory się rozmywają, a szkoła straszy mniej. Równocześnie trzeba zapytać, czy przypadkiem sam „poeta-belfer” nie wychodzi z tego starcia odmieniony. W ujęciu Roberta Ostaszewskiego „poetycka gra Lekszyckiego nie służy wyłącznie zabawie, lecz ma [...] przede wszystkim funkcję terapeutyczną”<sup>81</sup>. Krytyk zauważa:

[...] podmiot-przedmiot wierszy z *Pozwólcie dzieciom...* obawia się odpowiedzialności, konsekwencji wejścia w role przewidziane dla niego w życiowym scenariuszu. Znajduje się w niewygodnym położeniu: jest nauczycielem, panem od polskiego, ale jednocześnie sam musi się jeszcze wiele nauczyć. [...] Komplikowanie sytuacji nadawczej, ironia czy gry intertekstualne prowadzone na wielu poziomach mają na celu rozproszenie odpowiedzialności podmiotu-przedmiotu. Bohater wierszy obawia się, że nie zaliczy wszystkich życiowych egzaminów<sup>82</sup>.

Sabotowana szkoła jest więc równocześnie szansą ucieczki od sytuacji jeszcze nieoswojonych w to, co znane. Stanowi swoiste alibi na życie, poligon ćwiczeniowy relacji międzyludzkich, które zostają przepracowane z pozycji uciekającego od powagi i jednoznacznych deklaracji nauczyciela. Sabotaż uderza nie tylko w instytucję – rykoszetem efekty podważania szkolnych dogmatów wpływają także na pedagoga. Tak zmodyfikowana, mniej poważna rola może się jednak okazać zbawienna. W zamieszczonym na blogu wierszu *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł* poeta pisze: „My wiemy: nie jest pan jeszcze zbyt starym / belfrem/człowiekiem (niepotrzebne skreślić)”<sup>83</sup>. Może w szkole

<sup>80</sup> I to o sabotażu nawet bardziej przewrotnym niż ten, o którym w szkolnym kontekście wprost pisze Podsiadło – w wierszu *Drugie życie* działania dziewczyny, która wagaruje, żeby kochać się z chłopakiem w sadzie, terenie spornym między kościołem a szkołą, postrzegane są jako „Sabotaż na Systemie Szkolnictwa!!!” (J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane*. Warszawa 2003, s. 332).

<sup>81</sup> R. OSTASZEWSKI: *Stodko-gorzki pan od polskiego*. „Nowe Książki” 2006, nr 3, s. 58.

<sup>82</sup> Ibidem, s. 59.

<sup>83</sup> P. LEKSZYCKI: *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł*. [Http://szycownik.blogg.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d](http://szycownik.blogg.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d) [data dostępu: 5.02.2016].

przepracowanej na autorskim kursie sabotażu Lekszyckiego wcale nie trzeba skreślać ani belfra, ani człowieka?

Magdalena Boczkowska twierdzi, że w tomie *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* „kolejne utwory można odczytywać jako zapis codziennych sytuacji rozgrywanych w szkole”<sup>84</sup>. W tych codziennych sytuacjach do głosu dochodzą jednak elementy niecodzienne – poeta sięga bowiem po klasyczne środki dydaktyczne, by je ośmieszyć i wykorzystać do własnych celów (*Lekcja pierwsza, organizacyjna, Jak zostałem romantykiem, Pan od polskiego – metoda podająca, Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienne, Hospitacje*). Etapy edukacji i kanony lektur również nie wychodzą bez szwanku z tej potyczki – „poeta-belfer” dzieli tom *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* na dwie części: *Nauczanie początkowe* i *Lektury obowiązkowe*.

W tak zorganizowanym – czy raczej w tak zdezorganizowanym – systemie przewartościowaniu ulec musi także pozycja uczestników procesu nauczania. Bierni słuchacze (*Pan od polskiego – metoda podająca*), przeciwnicy do pokonania w rozgrywce (*Jak zostałem romantykiem*), sędziowie, o których należy zabiegać bez liczenia się z kosztami (*Hospitacje*), nadawcy i adresaci gorących uczuć (*Na marginesie... , Wiersz nie do zniesienia na trzeźwo*). Mnogość ról przypisywanych nauczonym, ironiczne przejaskrawienia i nieustająca płynność znaczeń świadczą o celowym podważaniu systemu ze sztywno przypisanymi uczestnikom zachowaniami i zadaniami. Taka niejasność roli dotyczy w poezji Lekszyckiego również bycia nauczycielem. Z jednej strony pedagog demonstrowa przerośnięte ego, równocześnie jednak nie czuje własnej wartości, dopóki nie dozna akceptacji ze strony podopiecznych (*Hospitacje*), a niezyskanie pozycji ulubieńca uczniowskiej publiczności niesie ze sobą cierpienie (*Zmęczony i zły*). Z roli nieosiągalnego kochanka nauczyciel spada w innym tekście do pozycji wzdychającego wielbiciela, a z bożyszczka uczniów zmienia się w pokonanego uczestnika konkursu popularności. Walczy o sympatię podopiecznych z innymi nauczycielami, a o niezależność z dyrekcją. Zagubiony w tych rozgrywkach stosuje sprzeczne strategie: od przymusu kartkówki do spoufalania się. Łęki pedagoga streścić można pierwszymi zdaniami tekstu *Lunatycy*: „Śni mi się studniówka klasy, której jestem wychowawcą. Nikt mnie nie

<sup>84</sup> M. BOCKOWSKA: *Codziennosc, wyobrazenia...*, s. 111.



lubi, bo biegam od stolika do stolika i sprawdzam, czy aby nie piją tu wódki”<sup>85</sup>.

Na jaką ocenę zasługuje skuteczność takiego sabotażu? Chociaż można się zgodzić z diagnozą Jarosława Klejnockiego, że „Lekszycki woli kwitować rozczarowanie egzystencjalne swojego bohatera błazeńską przekorą”<sup>86</sup>, to obecność szkolnych elementów w twórczości tego poety nie sprowadza się wyłącznie do błazeństw czy wersu z *wiersza ostatniego*: „to wszystko trochę dla picu”<sup>87</sup>. Stawka pisania o szkole wydaje się wyższa. Kpina, ironia, autoironia niewątpliwie w tych tekstach dominują, ale raczej jako narzędzia niż cel sam w sobie. Główne motywacje to autoterapia i ucieczka od świata „nieszkolnego” – przeprowadzane w formie sabotowania systemu.

W słownikowej definicji sabotaż to „forma walki z wrogiem lub protestu polegająca na uchylaniu się od pracy, wadliwym jej wykonywaniu lub na uszkodzaniu maszyn i narzędzi” oraz „ukryte działanie mające na celu przeszkodzenie komuś w realizacji jakiegoś planu”<sup>88</sup>. W takim ujęciu kurs młodego twórcy to zajęcia „na temat”. Nauczyciel z wierszy Lekszyckiego w świetle tradycyjnych reguł faktycznie wykonuje pracę wadliwie. A że nadal robi to metodami szkole przynależnymi, w efekcie przez ośmieszenie uszkodza „maszyny i narzędzia” systemu, który sabotuje. Przy tym udaremnia plany edukacji, działając od środka, jego działania są ukryte za rolą nauczyciela i te buntownicze gesty trzeba dopiero zdemaskować, badając sposób, w jaki klasyczne metody dydaktyczne ulegają w tej poezji „rozbrojeniu”. Poetycki, autorski kurs sabotażu okazuje się skuteczny, daje bowiem szansę na oswojenie szkoły, udynamicznienie jej, osłabienie przemocy symbolicznej i pogodzenie się z funkcjonowaniem w (już stępionych przez sabotaż) trybach systemu.

Jamroziński stwierdza, że Lekszycki ukazuje nauczanie, „umieszczając siebie w kontekście instytucji, której moc nie jest w stanie mu zagrozić”<sup>89</sup>. Faktycznie, to raczej on zagraża instytucji. Ale nie wychodzi z tych działań bez szwanku. „Poeta-belfer” uderza w szkołę, ale musi przyjąć efekty znaczeniowych przesunięć, które sam wywołuje. Sfery szkoły, życia i twórczości nie pozwalają się rozdzielić. Tak jest

<sup>85</sup> P. LEKSZYCKI: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010, s. 60.

<sup>86</sup> J. KLEJNOCKI: *Nowa nieufność?...*, s. 25.

<sup>87</sup> P. LEKSZYCKI, P. SARNA: *Ten i Tamten*. Bydgoszcz 2000, s. 26.

<sup>88</sup> *Sabotaż*. [Http://sjp.pwn.pl/sjp/sabota%C5%BC;2574658](http://sjp.pwn.pl/sjp/sabota%C5%BC;2574658) [data dostępu: 5.02.2016].

<sup>89</sup> T. JAMROZIŃSKI: *Wyznania twórcy...*, s. 74.

w „koktajlu” miłosnych liryków i oceny wypracowania (*Na marginesie...*) czy w przemieszaniu kartkówki z pisaniem wiersza na temat biografii polonisty, gdy rozbrajanie ironią metod dydaktycznych uderza w poezję, sprowadzając ją do zwykłego zadania w uczniowskiej rywalizacji o nagrody (*Pan od polskiego – metoda podająca*). Czasem szkoła w wierszach Lekszyckiego wręcz poezję wypiera (*Odłamek pamięci jak wirus*). Oczywiście, trzeba tu ponownie wziąć pod uwagę autoironiczny dystans twórcy, piszącego wiersz o tym, że nie musi już pisać wierszy. Można jednak pokusić się o sugestię, że Lekszycki od wewnątrz sabotuje szkołę poezją, ale w ten sposób wpuszcza szkołę do wierszy – i wtedy to szkoła ma okazję, by sabotować poezję<sup>90</sup>.

„Poeta-belfer” ponosi więc ofiary zarówno jako poeta (szkoła sabotuje jego twórczość), jak i jako „belfer” (sam pozbawia się władzy wynikającej z klasycznego systemu). Wszystko po to, by od środka poznać system i od wewnątrz stopniowo go rozbijać. Nauczyciel odkrywa przy tym także samego siebie, odnajdując swoją rolę, choć czyni to głównie przez jej niedookreślenie i ustawienie się w negacji do tradycyjnej postawy pedagoga. A od poznania wroga i samego siebie już tylko krok do zwycięstwa. Jak można dowiedzieć się ze *Sztuki wojny* Sun Tzu: „[...] jeśli znacie wrogów i znacie siebie, wasze zwycięstwo nie jest narażone na niebezpieczeństwo”<sup>91</sup>. Nic dziwnego, że poznając te poetyckie lekcje sabotażu, odnosi się wrażenie, iż instytucja przegrywa, wycofuje się w obliczu ataku przeprowadzonego jej własną – chociaż zmodyfikowaną – bronią.

## (De)scholaryzatorzy

Indywidualna strategia Lekszyckiego dobrze ilustruje szerszy problem, jaki mają ze szkołą poeci „poprzełomowi”. „Starzy Mistrzowie” wracają pamięcią do placówki, którą pamiętają – do przedwojennych autorytetów i idei, unicestwionych po 1939 roku. Edukacja wciąż ma w tej poezji zarówno osobiste znaczenie w ramach wspomnień, jak i kształtuje

<sup>90</sup> Przeciwno takiej ewentualności buntuje się Jarosz w wierszu *Do wszystkich kotów śpiących, smutnych i przeciągających się*: „Na ósmego marca obiecałem napisać dla niej wiersz. / Za ścianą ona na ćwiczeniach z angielskiego. / Kobieta z metodyki mówi coś o zaśmiecaniu umysłu, / nie czytam tego, co mi położyła na ławkę. [...]” (Ł. JAROSZ: *Soma*. Wrocław 2006, s. 20).

<sup>91</sup> SUN TZU: *Sztuka wojny*. W: SUN TZU, SUN PIN: *Sztuka wojny. Traktaty*. Przeł. D. BAKALARZ. Gliwice 2004, s. 76.

sensy uniwersalne w ramach „szkoły świata”, będąc skarbcem metafor do mówienia o życiu. Z kolei nowofalowcy i młodszy poeci opozycyjni wobec PRL-u albo rezygnują na początku lat 90. z takiej metaforyki (Kaczmarek), albo szkołę w poezji, wzorem starszych, uniwersalizują i/lub „uprywatniają” (Lipska, Zagajewski, Tomasz Jastrun). Wcześniej system edukacji był wrogi, bo kojarzył się ze zwalczanym ustrojem politycznym, i oprócz ponadczasowych, egzystencjalnych sensów konotował grozę reżimu, którą należało opisać i unieszkodliwić jej własną bronią – szkolnym językiem. Skoro edukacja systemowa nie jest już utożsamiana z politycznym zagrożeniem, to można pełniej eksponować jej znaczenie w podmiotowej biografii i w opisie ludzkiej kondycji niezależnej od doraźnych uwarunkowań.

Równocześnie w poezji przedstawiciele pokoleń debiutujących przed 1989 rokiem temat szkolny zyskuje jeszcze jedną funkcję – krytyki ponowoczesnej kultury. *O tempora, o mores!* – zdają się zgodnie wołać ci, którzy nie chcą pogodzić się z nowym (nie)porządkiem i jako jeden z jego elementów wskazują pauperyzację szkolnictwa: Herbert (*Elegia na odejście...*, *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*), Różewicz (*niebieska linia*), Lipska (*Lekcja poezji, Bunt młodych*), Zadura (*Matura*). Dzisiejsza edukacja to odbicie dzisiejszej kultury i zmiany priorytetów. Według Petera Sloterdijka szkołę cechuje bezradność i ukierunkowanie na siebie samą, przez co w ostatnich dziesięcioleciach „zbliża się do punktu, w którym imploduje w dwójnasób, nie wydając ani obywateli, ani osobowości”<sup>92</sup>. Niemiecki filozof tłumaczy:

[...] szkoła przekształca się w pusty *selfish system*, który orientuje się wyłącznie na normy własnego funkcjonowania. Produkuje ona nauczycieli, którzy przypominają już tylko nauczycieli, przedmioty szkolne, które przypominają już tylko przedmioty szkolne, uczniów, którzy przypominają już tylko uczniów. Nie zaprzestając sprawowania formalnego autorytetu, stała się przy tym w podrzędny sposób „antyautorytarna”<sup>93</sup>.

Podobne refleksje snuje Maciej Wróblewski: „Sądzę, że współczesne przestrzenie szkoły pozbawione zostały właściwości, co stanowi zagrożenie dla przebywającego w nich człowieka i rodzi słuszny opór lub co najmniej niechęć. W takich przestrzeniach właśnie tworzy się klimat

<sup>92</sup> P. SLOTERDIJK: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przeł. J. JANISZEWSKI. Warszawa 2014, s. 598.

<sup>93</sup> *Ibidem*, s. 601.

dla wzrastania w przeciętności – myśli, uczuć, działań – oraz akceptuje się bylejąkość estetyczną i moralną<sup>94</sup>. Zygmunt Bauman zauważa: „Aktualny kryzys edukacji jest nade wszystko kryzysem odziedziczonych instytucji i filozofii, utworzonych na potrzeby innej rzeczywistości. Obecnie z trudem przyswajają i dostosowują się do zachodzących zmian bez jednoczesnej rewizji wykorzystywanych ram konceptualnych<sup>95</sup>. I o ile różne generacje twórców mogłyby przyklasnąć tym diagnozom, uczyniłyby to z różnych powodów. Po przełomie zmienia się rola pisarza oraz stosunek do idei, obejmujący po 1989 roku między innymi demaskowanie stylów mówienia, w tym mówienia szkolnego<sup>96</sup>. To inny sprzeciw niż w przypadku politycznego oporu nowofalowców i poetów stanu wojennego. Edukacja nadal nie budzi sympatii, ale wiąże się z rygiem innego typu – ogranicza indywidualizm jednostki, każe dopasowywać się do standardów, nie pasuje do czasu wolności. Dla młodych poetów, którzy wybierają „odmowę uczestniczenia w ustalonym systemie autorytetów i wartości<sup>97</sup>, wrogiem jest każda zorganizowana forma wpływu, należałoby więc szkołę raczej jeszcze bardziej osłabić, a nie (jak mogliby postulować „klasycy”) wzmocnić przez powrót do jej kulturotwórczej roli.

Wszak edukacja systemowa to z punktu widzenia „nowych” skostniała instytucja, narzucająca gotowe rozwiązania zamiast pluralizmu i wolności. Instancją, przeciw której się występuje, jest też wcześniejsza poezja – a oba sprzeciwy wybrzmiewają razem w wierszu Ex Perta (Dariusza Eckerta) \*\*\* [*i nie nazywaj mnie poetą...*]:

---

<sup>94</sup> M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014, s. 243.

<sup>95</sup> Z. BAUMAN: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 1. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIĄK-WALCZAK. Gdańsk 2007, s. 143.

<sup>96</sup> „Wcześniejszy dominujący model pisarza – wyzwoliciela (z niewoli, niewiedzy i pustki duchowej) ustąpił miejsca kilku funkcjom, których wspólną cechą była konieczność każdorazowego zdefiniowania. [...] Kolejnym problemem komunikacyjnym literatury po roku 1989, był dialog z ideami. Od outsidera do krytyka języków publicznych – tak zapewne przebiegała ewolucja roli społecznej poety. Outsider to wspomniany już poeta indyferentny wobec świętości narodowych, krytyk kultury jawił się jako demaskator stylów mówienia (w reklamie, szkole [podkr. K.C.], polityce, kościele, prasie, ale także w miłości czy przyjaźni)” (P. ŚLIWIŃSKI: *Liryka (najmłodsza) i...*, s. 17, 22).

<sup>97</sup> J. JARZĘBSKI: *Nowy turniej pokoleń*. „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 10, s. 8.

i nie nazywaj mnie poetą  
 poezję piszą absolwenci  
 kukułki którym coś się zdaje  
 a tak kukają jak się je nakręci  
 [...]
   
 bo takich wierszy nikt nie kupi

nie będą się ich uczyć w szkole  
 bo moje wiersze są jak pałka  
 każdemu chętnie przypierdolę<sup>98</sup>

Jednak już w finale tego wiersza można dostrzec sygnał sprzeczności. Porównanie „jak pałka” umieszczone w kontekście szkolnym zaczyna mienić się znaczeniami: niby kolejny wers wskazuje na pałkę jako broń, którą można uderzyć, ale przecież odsyła też w stronę negatywnej oceny, która czekałaby taką niepokorną twórczość w zestawieniu z kanonem szkolnych lektur. To tylko drobny przykład, a niniejszy rozdział stanowi zaledwie szkic historycznoliterackiej mapy; więcej utworów pojawi się w drugiej części książki, uzasadniając przywołane „listy obecności”. Ale już przedstawione w poprzednich podrozdziałach wiersze „nowych” poetów oraz długie listy nazwisk korzystających ze szkolnych metafor twórców roczników 60. i 70. udowadniają, że potępienie szkoły jest w przełomowej poezji jedynie deklaratywne<sup>99</sup>.

Słabość systemu edukacji sprawia, że do głosu dochodzą „radikalni myśliciele oświatowi”<sup>100</sup>. Anna Dzierzowska podkreśla, że eksperymenty pedagogiczne w rodzaju proponowanego przez Ivana Illicha

<sup>98</sup> *Macie swoich poetów. Liryka polska urodzona po 1960 roku. Wypisy.* Red. P. DUNIN-WĄSOWICZ, J. KLEJNOCKI, K. VARGA. Warszawa 1997, s. 47.

<sup>99</sup> Co ciekawe, ta różnica między negatywnym podejściem do szkoły a korzystaniem z edukacyjnych metafor dotyczyć może też krytyków. Piotr Śliwiński mówi w wywiadzie: „Zastanawiam się, co by było, gdyby wiersze w Polsce były naprawdę czytane, np. gdyby szkoła potrafiła lepiej uczyć o poezji, właściwie nie »uczyć«, bo samo to słowo oznacza coś bardzo bliskiego klęsce, ale zachęcać do czytania, rozmawiania o niej, przeżywania” – by chwilę później stwierdzić: „Krótko mówiąc: gdyby lekcja poetycka była naprawdę odrobiona, to pewne rzeczy, które tak nas irytują, nie mogłyby się wydarzyć” (*Poezja to sprawa gardłowa. Z Piotrem Śliwińskim rozmawia Violetta Szostak.* „Duży Format” – dodatek do „Gazety Wyborczej” 2016, nr 5, s. 14).

<sup>100</sup> P. SŁOTERDIJK: *Musisz życie swe...*, s. 602.

„odszkolnienia społeczeństwa”<sup>101</sup> są cenne, bo pozwalają w ogóle uwzględnić alternatywę: „Ostatecznie wszystko sprowadza się do tego, że w naszej wyobraźni nie ma alternatywy dla szkoły. Możemy spierać się o jej zadania i sposób wprowadzania reform, ale bardzo trudno nam myśleć o świecie bez szkoły”<sup>102</sup>. I poeci roczników 60. i 70. chcieliby chyba zostać takimi „descholaryzatorami”<sup>103</sup>. Mówią więc innym językiem niż „starszaki”, uderzają w szkołę wprost, (auto)ironizują nauczycielskie trudy, grają ze szkołą i dawną poezją „szkolną” – choćby poprzez sabotaż (Lekszycki), kpinę z dawnych wartości (*Oddającym życie dla dobra ludzkości* Jaworskiego) i przewrotne nawiązania (*Pani od przyrody* Jarniewicza). A jednak, „programowo” nienawidząc szkoły, w poetyckiej praktyce wciąż powracają do szkolnych scen jako treści osobistego doświadczenia (kiedyś uczniowskiego, dziś często nauczycielskiego) i korzystają z rekwizytów i terminów związanych z różnymi aspektami szkolnej rzeczywistości, by powiedzieć coś o wojnie, polityce, miłości, śmierci, przemijaniu, zwycięstwach i porażkach. Zamiast „odszkolnić” poezję, potwierdzają raczej, że nadal „w naszej wyobraźni nie ma alternatywy dla szkoły”, przenosząc tę diagnozę na poziom wyobraźni poetyckiej. Od poprzedników w kwestii metafory szkoły różni ich chyba znacznie mniej, niż sami chcieliby przyznać.

Być może sytuację zmieni poezja roczników 80., skoro twórcy ci chodzili już do „nowej szkoły” w III RP. Przytoczone opinie Sloterdijka, Wróblewskiego i Baumaną sugerowałyby, że poprzelomowa edukacja, ta „szkoła bez właściwości”, pozostając w związku z szerszymi ponowoczesnymi przemianami, nie jest w stanie wywierać silnego wpływu na postrzeganie świata przez podopiecznych, a więc może zaniżyć także wyjaśnianie egzystencji w szkolnych kategoriach. Być może jednak uwolnienie się od szkoły zajmie poetom więcej czasu, skoro na przykład Kira Pietrek (rocznik 1983) sięga w *Statystykach* po dane

---

<sup>101</sup> Zob. I. ILLICH: *Odszkolnić społeczeństwo*. Przeł. Ł. MOJSAK. Warszawa 2010; pierwsze polskie wydanie ukazało się pod tytułem *Spółeczeństwo bez szkoły* (zob. I. ILLICH: *Spółeczeństwo bez szkoły*. Przeł. F. CIEMNA. Warszawa 1976).

<sup>102</sup> A. DZIERZGOWSKA: *Demokracja, wspólnota, równość*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa 2013, s. 47.

<sup>103</sup> *Descholaryzatorzy* to tytuł poświęconego Illichowi i innym radykalnym krytykom szkoły podrozdziału artykułu Czesława Kupisiewicza (zob. C. KUPISIEWICZ: *Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku*. „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 5–6, s. 30–32).

na temat kryzysu uniwersytetu, Tomasz Pułka (rocznik 1988) deklaruje wprawdzie: „Mam wrażenie, że mój czwarty tomik na dobre obmyje mnie z wpływów wychowania i środowiska, w jakim wzrastałem”<sup>104</sup>, ale tomik ten tytułuje *Zespół szkół*, a Filip Wyszyński (rocznik 1992) w *Żywotach młodych mężów* zestawia szkolne poczucie więzi z późniejszą obcością.

Tymczasem nowej poezji polskiej zaskakująco daleko – jeśli wziąć pod uwagę deklarowaną niechęć do wszelkich, w tym edukacyjnych, instytucji – do „odszkolnienia”. Mimo zmian historycznych, politycznych i stylistycznych wyobraźnia poetycka nadal zakorzeniona jest w świecie szkolnych rekwizytów, nauczycieli i uczniów, lekcji, wagarów, egzaminów. Tam szuka obrazów i słów pozwalających wypowiedzieć egzystencję pozaszkolną. I trudno oprzeć się wrażeniu, że może – mimo wszystkich zmian poetyckiej dykcji – tak naprawdę zmienia się niewiele. Wystarczy przywołać *Szkołę* Lepolda Staffa (1917):

Zwiedzałem dzisiaj szkolny dom,  
 Podobny innym wcale.  
 Nad bramą kwitł Czerwony Krzyż  
 Na czystej tła pobiale,  
 Wnętrza w nim bowiem wszystkich sal  
 Zmieniono na szpitala<sup>105</sup>.

A potem sięgnąć po prawie sto lat późniejszy wiersz Jarosza *Outro* (2015) – utwór, który przy okazji chyba dobrze się sprawdzi w roli zakończenia pierwszej części rozważań:

Przykładam gazę do szyi. Na gałęziach zima  
 mrozi skrzydła. Znow zapowiadają śnieg,  
  
 zmieniają szkołę w szpital. Szukam monet  
 w kieszeniach, znajduję tytoń,  
  
 próbuję się obudzić, śnieć.  
 Jakoś się otrząsnąć, zakończyć<sup>106</sup>.

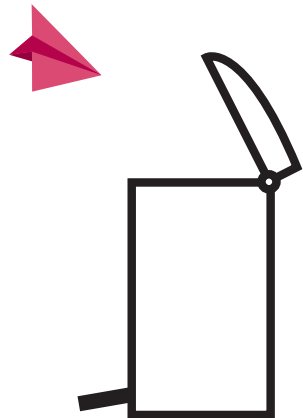
<sup>104</sup> *Zespół szkół*. <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/924-tomasz-pulka-zespol-szkol.html> [data dostępu: 6.02.2015].

<sup>105</sup> L. STAFF: *Poezje zebrane*. T. 2. Warszawa 1967, s. 7–16.

<sup>106</sup> Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015, s. 53.

## Część II

### **Tematy**







## Przedmioty do przedmiotów, czyli wyprawka szkolna

### Wyprawka przed wyprawą

„Mam mundurek śliczny nowy, granatowe wstążki. / Mam tornister, a w tornistrze same nowe książki” – recytują dzieci podczas uroczystości pasowania na ucznia. Jakkolwiek tego typu wierszyki nie stanowią przykładu szkolnej metaforyzacji, a twórcy mieszczący się w temacie niniejszej książki sytuują się w bardziej złożonych poetyckich rejestrach, to ten dwuwiersz z repertuaru pierwszaków przypomina o ważnej zależności: zanim pójdzie się do szkoły, należy postarać się o odpowiednią wyprawkę. Szkolny ekwipunek – ubrania, tornistry, piórniki, przybory piśmiennicze, zeszyty i książki – pojawia się na kartach polskiej poezji współczesnej w dużym natężeniu, pełniąc zróżnicowane role, które często wykraczają poza dosłowne zastosowania przedmiotów (przyborów) do przedmiotów (szkolnych).

### Poeci w mundurkach, z tornistrem przez świat

Skojarzenia związane z narzuconym szkolnym strojem ewoluowały. W wieku XIX i później, do II wojny światowej, wcale nie ograniczały się do poczucia opresji, akcentowanego w kontekście mundurków PRL-owskich. Mundurek był znakiem renomy szkoły, budował poczucie identyfikacji ze środowiskiem, na tle ubogiego społeczeństwa stanowił znak zamożności<sup>1</sup>. Te uwagi znajdują potwierdzenie w wierszach poetów dwudziestolecia międzywojennego oraz tych, którzy w dwudziestoleciu chodzili do szkoły.

---

<sup>1</sup> Zob. K. Kosiński: *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*. Warszawa 2006, s. 328; M. Wróblewski: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014, s. 73. Por. M. Szubert: *Leksykon rzeczy minionych i przemieszanych*. Warszawa 2003, s. 169–170.

Jerzy Liebert w przedwojennym [*Fragmencie*] nie tylko traktuje mundurek jako element ambiwalentnie ocenianego dzieciństwa, ale postrzega strój synekdochicznie. W relacji z trudnych doświadczeń to mundurek, nie człowieka, „w cichym, gorzkim smutku miłość [...] zanurza”<sup>2</sup> (niczym podczas prania). Można by „udosłownić” zdanie Poloniusza, że „strój to człowiek”<sup>3</sup> i dodać: szkolny strój. Podobnie jest w tekście *O wspomnieniach szkolnego mundurka* autorstwa młodszego wprawdzie, ale też przedwojennego, ucznia: Jana Twardowskiego. Wiersz został już zinterpretowany w rozdziale pierwszym, ale warto raz jeszcze podkreślić, że doświadczenia wojenne opowiedziane zostały właśnie jako wspomnienia „mundurka”, a nie noszącego ten strój dziecka. Element szkolnego stroju, tarcza, służy też wypowiedzeniu traumy w wierszu *Trzej Królowie* Adama Zagajewskiego („a gwiazda była żółta, przszyta do płaszcza / niedbale jak tarcza szkolna”<sup>4</sup>). Mundurkiem można się więc „zasłonić” w sytuacji mówienia o traumie, a równocześnie jest on elementem idealizowanej, utraconej przeszłości. Podobnie funkcjonuje czapka uczniowska (do II wojny światowej obowiązkowy element stroju gimnazjalisty<sup>5</sup>) w tekście Twardowskiego *Rozmowa z harcerzem* – w obliczu traumy dawny uczeń marzy o minionym czasie („Kiedy byłem w szkole, kiedy miałem czapkę uczniowską”<sup>6</sup>).

Fragment wspomnienia o ojcu w *Niepotrzebne skreślić* Julii Hartwig jest mniej beztroski w ocenie przeszłości, uwzględniono tu bowiem ekonomiczny aspekt szkolnego stroju:

Niechętnie wysupływał pieniądze na mój nowy fartuszek szkolny  
i robił to tylko wskutek perswazji wychowawczyni klasowej  
Zdarzało mu się jednak wydawać czasem pieniądze na rzeczy najzupełniej  
zbyteczne  
na kryształowy wazon lub staroświecki zegar<sup>7</sup>

<sup>2</sup> J. LIEBERT: *Poezje*. Warszawa 1983, s. 212–213.

<sup>3</sup> W. SHAKESPEARE: *Hamlet*. W: IDEM: *Tragedie i kroniki*. Przeł. S. BARAŃCZAK. Kraków 2013, s. 264.

<sup>4</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2007, s. 146–147.

<sup>5</sup> M. SZUBERT: *Leksykon rzeczy minionych...*, s. 51.

<sup>6</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, s. 16. Bardzo podobne obrazowanie pojawia się w przedwojennym utworze Juliana Tuwima *Wtedy: „Kiedy nosiłem czapkę uczniowską, / Wszystko było doprawdy iluzją, / Marzeniem i beztroską”* (J. Tuwim: *Wiersze zebrane*. T. 1. Warszawa 1971, s. 354).

<sup>7</sup> J. HARTWIG: *Bez pożegnania*. Warszawa 2004, s. 26–30. O ile w tym wierszu „wymuszanie” pieniędzy na fartuszek stanowi po prostu element czułej charakte-

Przedwojenny mundurak (o ile kogoś było na niego stać) to powód do dumy i tęsknoty. Co zaskakujące, późniejsze, już mniej pochlebne społeczne postrzeganie narzuconego szkolnego stroju, nie znajduje wyraźnego odzwierciedlenia w poezji. Maciej Wróblewski zauważa:

Poza tym, że mundurak „identyfikował” ucznia jako członka konkretnej społeczności szkolnej i był elementem budującym jego tożsamość, to również spełniał funkcję unifikującą. Stanowił, moim zdaniem, wymowny symbol władzy dorosłego nad dzieckiem i formę stygmatyzacji, która wraz z upowszechnianiem się w okresie powojennym szkolnictwa i bogaceniem polskiego społeczeństwa coraz częściej była kwestionowana, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku przynosi w tym zakresie zmianę, mającą ścisły związek z głębszymi przeobrażeniami społeczno-politycznymi w Polsce, rozpoczętymi w roku 1989. Mundurak szkolny kojarzony był bowiem z minionym okresem, z przenikającą różne obszary życia unifikacją i władzą o charakterze totalitarnym. O ile szkoła międzywojenna dowartościowywała strój szkolny, tworząc różne jego modele dostosowane do danej placówki oświatowej – jej historii, profilu – o tyle w okresie powojennym pominięto aspekt lokalny przy wyborze kroju mundurka<sup>8</sup>.

Tymczasem ani poeci antysystemowi w okresie 1945–1989 nie epatują tematem mundurka jako znaku totalitarnej władzy<sup>9</sup> (choć,

---

rystyki ojca, to inna poetka, Anna Świrszczyńska, we wspomnieniach związanych ze szkolnym strojem zwraca uwagę na mundurak jako wyraz społecznych nierówności (choć uniformizacja teoretycznie powinna zapewniać właśnie równość): „Matka w alkwie gotowała kapuśniak, robiła pranie, łała dziury na rękawach mojego szkolnego fartucha. Co jakiś czas przedłużała mój odwieczny szary mundurak, doszywając u dołu nowy szary pasek. Było ich chyba ze sześć, każdy z innego materiału i w innym odcieniu. Ten mundurak, w którym musiałam przez długie lata siadać w szkolnej ławce obok eleganckich córek fabrykantów i dyrektorów, wpłynął na mój młodociany światopogląd, wyznaczając mi na świecie miejsce wśród tych, którzy się wstydzą, że żyją. Później jeszcze wiele razy miałam powody tego się wstydić” (A. ŚWIRSZCZYŃSKA: *Wstęp*. W: EADEM: *Poezje wybrane*. Warszawa 1973, s. 6).

<sup>8</sup> M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach...*, s. 70–71. Podobnie postrzega problem Janusz Barański, według którego mundurak „[p]odporządkowuje ucznia jakimś celom pozajednostkowym, pozapartykularnym, ogólnie – grupowym celem szkoły czy całego systemu oświatowego” (J. BARAŃSKI: *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2010, s. 336).

<sup>9</sup> Ciekawy przykład polityczny znaleźć można w twórczości Jacka Kaczmarskiego, który w Radiu Wolna Europa prezentował satyryczną prozę *Wspomnienia*

jak wynika z analiz przedstawionych w pierwszym rozdziale, traktują szkołę jako część wrogiego obozu), ani autorzy piszący po przełomie nie odcinają się od dawnego stroju. Wiersz *Spinario* Jerzego Jarniewicza przypomina w tej kwestii raczej tęsknoty Twardowskiego czy Tuwima. Widok siedzącego na murku przed szkołą chłopca prowokuje do refleksji nad upływem czasu:

Gdybym patrzył na niego wzrokiem  
czterdzieści lat młodszym, chłopiec  
miałby mundurek, na ramieniu tarczę<sup>10</sup>.

Różnica w podejściu do mundurka w poprzednio przywoływanych tekstach i w utworze Jarniewicza polegałaby nie na upolitycznieniu, lecz na poszerzeniu perspektywy – w *Spinario* nie tylko o płaszczyznę wspomnieniową i akcentowanie dobrego „wczoraj” chodzi. Maciej Woźniak zauważa, że w tym wierszu „chłopiec wyjmuje z buta kamyk i to zdarzenie uruchamia dwa zoomy: osobista, »życiowa« pamięć patrzącego cofa mu wzrok o 40 lat, a druga pamięć, »kulturowa«, przywołuje antyczną rzeźbę z podobnym motywem (tam jest bosa stopa i cierń), czyli w zasadzie wystawia z czasu – gdzieś obok”<sup>11</sup>. Wbrew potocznym, unifikującym i reżimowym skojarzeniom z mundurkami poetyckie sensory przywoływania takiego stroju okazują się „wygodne” i jako narzędzia terapeutyczne (konfekcyjna synekdocha jako sposób mówienia o tym, co trudne), i jako symbole utraconego czasu beztroski (niekiedy tylko zakłóconego troskami finansowymi).

*niebieskiego mundurka* (pierwsze odcinki napisał Stanisław Zygmunt, kolejne sam Kaczmarek). Cykl pod tytułem takim jak tytuł książki Wiktora Gomulickiego nie przedstawiał jednak historii ucznia, lecz relację milicjanta w czasach stanu wojennego. Zob. G. PREDER: *Pożegnanie barda*. Koszalin 1995, s. 85.

<sup>10</sup> J. JARNIEWICZ: *Na dzień dzisiejszy i chwilę obecną*. Wrocław 2012, s. 9. Przesłanie, że zmieniają się tylko stroje, niesie piosenka zespołu Pod Budą *Ta sama miłość* (śł. Andrzej Sikorowski, album *Tokszo!*, 1995). Dwie kobiety z różnych okresów szkolnej mody („Granatowy nosiłam mundurek / na rękawie tarcza czerwona / trzeba było zdawać maturę / a ja tak kochałam Lennona” w opozycji do: „Ja do szkoły chodziłam w glanach / z flanelową koszulą na wierzch / a z walkmana leciała Nirvana / od poranku po szary zmierzch”) dochodzą do wniosku o niezmienności nastoletnich emocji: „Sprawa znana od pokoleń / których tyle już ubył / że zmieniają się idole / ale wciąż ta sama miłość”. [http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id\\_kom=piosenki&id\\_piosenki=120](http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=120) [data dostępu: 27.07.2015].

<sup>11</sup> M. WOŹNIAK: *O wyższości rozwiązłości nad wszetecznością*. <http://wakat.sdk.pl/o-wyzszości-rozwiazłości-nad-wszetecznością> [data dostępu: 27.07.2015].

Skoro strój do wyjścia już przygotowany, czas spakować tornister. Okazuje się jednak, że i sam tornister, nie tylko jego zawartość, niesie poetyckie sensy. Początek monologu *Zwierzenia emigranta* Ewy Lipskiej zawiera metaforę emigracji: „Ukradli mi ojczyznę. Wyjęli z tornistra szkolnego”<sup>12</sup>. Dalsza część utworu wskazuje, że „kradzież” to nie tylko efekt wyjazdu z kraju, ale i tego, co się z opuszczoną ojczyzną dzieje. To tekst o upadku Polski – reifikowanej (jako część szkolnego wyposażenia Polaka), animalizowanej (atakowanej przez „kłusowników”) i personifikowanej (częstowanej wódką, nieprzytomnej, ubieranej w sukienkę i kapelusz, z którym szybko się zlewa w całość, skoro – tu znów reifikacja – „Machają nią / na trybunach podczas parad wojskowych”). Ojczyzna jest nie do odratowania („Ambulans nie nadjeżdża. / Nie zdarzy się cud”), a tekst zawiera wyraźną odpowiedź, jaki ustrój Polskę uśmierca („Później kupili jej / czerwoną sukienkę”).

Tornister zostaje wyzyskany politycznie także w wierszu Tomasza Jastruna *Front* – tu jednak jest nie czymś bliskim, zawierającym drogocenne wartości, lecz elementem „uzbrojenia” na narzuconym przez władzę „froncie wychowawczym”<sup>13</sup>, na który rodzice wysyłają dzieci, na dodatek „Zupełnie same / Na pierwszą linię”:

Dajemy naszym dzieciom  
Kanapki na drogę  
Poprawiamy nerwowo tornistry<sup>14</sup>

Metafora wyjścia z dziecięcej niewinności w pełen przeciwności świat pojawia się też w wierszu *Wakacje w hotelu* Lipskiej. Mimo czytelnych podtekstów politycznych („Obok nastroje ustrojów. Wschód i Zachód. / Mężowie stanu z kotylionami w klapach marynarek”<sup>15</sup>) jest to

<sup>12</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986, s. 68.

<sup>13</sup> T. JASTRUN: *Węzeł polski. Wiersze stare i nowe*. Kraków 1988, s. 24.

<sup>14</sup> Tomasz Cieślak zauważa: „Szkoła jawi się jako coś obcego, a co najmniej sztucznego, nienaturalnego – już na poziomie języka [...]. Jastrun zbudował swoją wypowiedź liryczną, świadomie operując zbiorową podmiotowością i zbiorowym doświadczeniem pierwszego roku stanu wojennego: doświadczeniem zmagania niemal militarne, doświadczeniem ostrego, nieprzekraczalnego napięcia my–oni [...]. Wiersz jest parabolą stanu społeczeństwa w początku lat osiemdziesiątych. [...] Dzieci są w tym utworze bojownikami prawdy i wolności” (T. CIEŚLAK: „Głos to jest echo innych głosów i patrzenia”. *Sommer i Zadura*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011, s. 179–180).

<sup>15</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 55–56.

uniwersalna wizja egzystencji jako bycia w hotelu (a więc nie w domu) przypominającym pociąg, czyli bycia równocześnie w podróży, chociaż niezbyt udanej, bo w roli „rzeczy” w „towarowym”, a nie „osoby” w „pasażerskim” („Hotel wlecze się jak pociąg towarowy. / Najbardziej podły hotel świata”). Na liście nieszczęść można znaleźć między innymi „Marie Antoniny startujące do biegu na szafot”; w tym wyścigu biorą udział też niewinni, z góry skazani na samotność i rozczarowanie, ale – w przeciwieństwie do monologującej mieszkanki pociągu-hotelu – jeszcze cieszący się brakiem świadomości na temat mechanizmów świata: „Obok moja siostra wbiegająca w życie / z tornistrem na plecach”. Lipska używa szkolnych rekwizytów również w wierszu *Z listu*, w którym osławiając śmierć metaforę „Śmierć to wagary”<sup>16</sup> rozwija między innymi wers „zrzucamy z ramion ciężkie tornistry wiedzy”. Dwa wiersze układają się w egzystencjalną klamrę, ukazującą człowieka jako wiecznego ucznia. Początkiem zdobywania doświadczeń jest wbiegnięcie w życie z tornistrem, a koniec, śmierć – kiedy niepotrzebna okazuje się latami gromadzona, „ciężka” wiedza o świecie – to moment, gdy (z zaskakującą wobec tanatologicznego tematu ulgą) „zrzucamy z ramion” długo noszony na plecach tornister.

Inicjacyjność zderzenia ze światem w *Wakacjach w hotelu* podkreśla właśnie tornister jako ten element wyposażenia, który zdradza, że chodzi o pierwsze edukacyjne kroki – starsi uczniowie nosili bowiem teczkę<sup>17</sup>. Potwierdza to wiersz Dariusza Sośnickiego *Teczka Toli*, będący przykładem tego, że sami uczniowie mniej przygnębiająco niż zdenerwowani rodzice z *Frontu* czy starsza siostra z *Wakacji w hotelu* postrzegają swój los w szponach PRL-u. Pewien typ dziewczęcej urody („Fryzura na pazia, chude ręce i nogi”<sup>18</sup>, „sandały na bosc stopy”) łączy się w *Teczce Toli* z rozrywkami dzieciństwa: „ten typ urody pamięta / stare filmy

<sup>16</sup> Ibidem, s. 84. W utworze *Z listu* występują również skojarzenia z uczniowskimi zeszytami („Rozrzucamy kratkowane kartki czasu”) i elementami mundurka („Thuką o moja szyję Panie Profesorze / białe skrzydła sztywnego kołnierzyka”), a także metafora egzaminacyjna, która zostanie omówiona w rozdziale siódmym.

<sup>17</sup> „Fibrowe tornistry nosili przez dziesięciolecia uczniowie pierwszych klas (starsi mieli już prawo do teczek). [...] Fibrowy tornister na skórzanych lub parcianych szelkach, zwykle w brudnym brązowym kolorze, był do lat sześćdziesiątych obowiązkowym elementem wyprawki pierwszoklasisty” (M. SZUBERT: *Leksykon rzeczy minionych...*, s. 69, 70).

<sup>18</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach (1991–2010)*. Wrocław 2010, s. 220.

dla młodzieży i nas przed telewizorem”. Przypomina się też określenie dziewczyny godnej uwagi: „Za taką dziewczyną chłopak nosi teczkę, / tak się mówiło”. Równocześnie jednak niewinne z pozoru zauroczenie rozgrywające się w PRL-owskich dekoracjach miało posmak tajemnicy: „Ale co w tej teczce?”. Odpowiedź na to pytanie wyraża pierwotne pragnienia i konsekwencje ulegania im (przy czym „Siedem życzeń” odsyła przy okazji do tytułu jednego z „filmów dla młodzieży”<sup>19</sup>):

Plemienne zakłęcia.  
Koralik i krew. Siedem życzeń, a za każde  
sąd ludzki i ostateczny.

Tornister może się też przydać w charakterystyce złożoności ludzkiej natury, kruchości i wytrzymałości mieszczących się w jednym człowieku, co w *Wierszu na „ja”* Justyny Bargielskiej wyraża następujące zestawienie:

Raz się jest ze skaju jak te stare tornistry  
a raz się jest kręgarzem, który nigdy nie wracał  
bo sypiał Pod Świętym Duchem, na kupce  
gorących kamieni. [...] <sup>20</sup>.

Poetyckie tornistry są najwyraźniej pojemne, skoro mieszczą emigrację, polityczny reżim, inicjacje – egzystencjalne i miłosne – oraz ludzkie lęki. Do tornistra można jednak spakować bardziej oczywistą, faktycznie szkolną zawartość.

<sup>19</sup> *Siedem życzeń*. Reż. J. DYMEK, 1984.

<sup>20</sup> J. BARGIELSKA: *China shipping*... Anna Kałuża podkreśla, że elementy szkolne stosowane są w tym tomiku przewrotnie: „[Bargielska – K.C.] Reprodukuję »dziecięcność« w formie czegoś, co można określić »antyelementarzem« – dlatego że tak jak w elementarzu świat jest w *China shipping* dopiero rozpoznawany, jego opisy są niejako opisami pierwszych wrażeń, a zarazem – i tu jest to »anty« – dosyć często pouczenia, nauki i porady, jakie są wpisane w poetykę elementarza, nabierają groteskowego wymiaru antynauki, niemożliwości udzielenia jakiegokolwiek wskazówki co do tego, jaki jest świat [...]” (A. KAŁUŻA: *Antyelementarz: „China shipping” Justyny Bargielskiej*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej*... Rezygnację podkreślać może jednak nie tylko materiał, z którego tornister wykonano, ale i sposób noszenia – jak w wierszu *Pokot* Łukasza Jarosza: „Zrezygnowany chłopak z opuszczonym poniżej / łopatek tornistrem kopie bryłkę lodu” (Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015, s. 42).



## Długopisy wierszopisów

Stało się. Sprzedałem zapach mojej mamy za drażniącą woń tablicy, świeżo przetartej gąbką. Było mi smutno. Wtedy nie miałem żadnego przyjaciela, poza piórnikiem. Odchylałem wieczko i do niemego dobrego środka szep- tałem wszystko. W nocy polowaliśmy razem na lwy i opędzaliśmy się [od] rozbójników. Teraz został nie wiadomo po co. Wymachuję tym śmiesznym drewnikiem i nie mogę odpędzić dzieciństwa<sup>21</sup>.

To jedna z bajek Herberta: *Piórnik*. Trudno o bardziej wyrazisty przykład „zwrotu ku rzeczom”. W obliczu obcego szkolnego świata przeciwstawionego tu oswojonej przestrzeni domu, mały uczeń zwraca się ku piórnikowi jako jednemu przyjacielowi – i to zwraca się do niego dosłownie, odchylając wieczko i szepcząc „do środka”. Nie można liczyć na wzajemność, skoro środek jest „niemy”, ale to niczego nie zakłóca, jest bowiem „dobry” i odpędza smutek, a nocą rozbójników, biorąc udział nie tylko w szkolnym życiu, ale i w chłopięcych snach o polowaniach i przygodach. Oczywiście, do czasu. Dorastanie ucznia rozdziela szkolnych przyjaciół, a piórnik staje się zaledwie „śmiesz- nym drewnikiem”, którym wymachuje się manifestacyjnie, lecz bezskutecznie – niczym szabelką. Nie ma już mocy odpędzania – tym razem dzieciństwa, które wciąż o sobie przypomina. Można by jednak zauważyć, że – jako przedmiot z dzieciństwem ściśle związany – piór- nik posiada raczej moc jego przywoływania, więc próba użycia aku- rat tego przedmiotu do odpędzania dawnych czasów to sabotaż własnych zamiarów. Znaczenie tej bajki podkreśla Piotr Sobolczyk: „[...] *Piórnik* w mojej optyce jest węzłowy dlatego, że stanowi niejako przejście pomiędzy wątkiem dziecięcym, bajkowym, ku wątkowi »dojrzałych«, powiedziałby ktoś, poematów, tych opisujących przed- mioty [...]”<sup>22</sup>.

A co się dzieje, gdy dzieciństwo uda się odpędzić? Można by powiedzieć: uważaj, czego sobie życzysz. Leopold Staff w powojen- nym tomie *Martwa pogoda* (1946) tęsknotę do dziecięcych lat wyraża w wierszu *Jak często...* Wspomnienie chłopięcych czasów kończy strofa ujmująca utraconą niewinność za pomocą metafory związanej ze szkol- nym pisaniem:

<sup>21</sup> Z. HERBERT: *Bajki*. Kraków 2009, s. 70.

<sup>22</sup> P. SOBOLCZYK: *Patryk Herbert, Wunderkind*. „Kresy” 2009, nr 4, s. 162.

I winy były w małych zuchwalcach,  
Ale ich nie tknął jeszcze ślad błota,  
I atramentu ślady na palcach  
Były jedynym brudem żywota<sup>23</sup>.

Sam Herbert natomiast prawie czterdzieści lat po *Piórniku* pisze *Elegię na odejście pióra atramentu lampy*<sup>24</sup>, czyli skierowane do przedmiotów wyznaczenie winy:

Zaprawdę wielka i trudna do wybaczenia jest moja niewierność  
bo nawet nie pamiętam dnia ani godziny  
kiedy was opuściłem przyjaciele dzieciństwa<sup>25</sup>

Poza lampą (pełną symbolicznych znaczeń, ale raczej nienoszoną do szkoły) do „opuszczonych przyjaciół dzieciństwa” należą atrament oraz „pióro z drewnianą obsadką” i srebrną stalówką, samodzielnie wybrane „w żydowskim sklepiku”, personifikowane (nie tylko potraktowane jako przyjaciel, ale też mające „ciało”) i naznaczone szkolnymi przeżyciami właściciela:

i już wkrótce nosiłeś  
na swym ciele  
zadumę moich zębów  
ślady szkolnej zgryzoty

„Odpędzenie dzieciństwa” okazuje się decyzją lekkomyślną:

<sup>23</sup> L. STAFF: *Poezje zebrane*. T. 2. Warszawa 1967, s. 775.

<sup>24</sup> Sobolczyk widzi potencjał w zestawieniu obu tekstów: „Kolejny trop do rozwinięcia, jaki mi się nasuwa, to zestawienie tego poematu z *Elegią na odejście pióra atramentu lampy* z tomu *Elegia na odejście*” (P. SOBOLCZYK: *Patryk Herbert...*, s. 162), ale tropu nie podejmuje. Przypomina także, że piórnik występuje w *Drodze* otwierającej cykl *Świat (poema naiwne)* Czesława Miłosza. Wydaje się jednak, że tam motywy przyborów szkolnych nie wykracza poza sens jednego z rekwizytów bezpiecznego dzieciństwa: „W piórniku, który na wskos się otwiera, / Chybcóż kredki wśród okrucich bułki / I grosz miedziany, który każde zbiera / Na powitanie wiosennej kukułki” (C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 195). W kontekście wspomnień z dzieciństwa ciekawszy wydaje się piórnik z wiersza *Telesfor* Marii Cyranowicz, chociaż w tym wypadku to nie sam piórnik jest przyjacielem: „Kolor wspomnień jest żółty. Miałem taki piórnik. / Polakierowany. Z końca drewnianej linijki wyrzezałem / małego człowieczka – w czarnym wyjściowym surducie, / wyglansowanych butach i w cylindrze. / Włożyłem go do piórnika i schowałem na strychu” (M. CYRANOWICZ: *i magii nacja*. Kraków 2001, s. 18).

<sup>25</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 576–581.

lekkomyślnie opuszczamy ogrody dzieciństwa ogrody rzeczy  
roniąc w ucieczce manuskrypty lampki oliwne godność pióra  
taka jest nasza złudna podróż na krawędzi nicości

Pozostaje tylko prośba o wybaczenie i próba wytłumaczenia się  
nieświadomością konsekwencji:

wybacz moją niewdzięczność pióro z archaiczną stalówką  
i ty kałamarzu – tyle jeszcze było w tobie dobrych myśli  
wybacz lampo naftowa – dogasasz we wspomnieniach jak opuszczony  
obóz

zapłaciłem za zdradę  
lecz wtedy nie wiedziałem  
że odchodzicie na zawsze

i że będzie  
ciemno

Wiersz ten już wielokrotnie interpretowano<sup>26</sup>, ale warto podkreślić, jak wiele sensów ewokują tu używane w szkole przedmioty. Najbliżej ze szkolną rzeczywistością wiążą się znaczenia wymienione przez Wojciecha Ligęzę: „Pióro jest przedłużeniem ręki piszącej – forpoczta »krytycznego rozumu« i wiedzy, która siłą szkolnych aksjomatów zwycięża inną, wypełnioną wahaniem mądrości lat dojrzałych. Atrament – narzędziem eksperymentu, zabawy i spontaniczności wyrażającej się w anarchizujących gestach, będącej również zapowiedzią przygody [...]”<sup>27</sup>. Ale sensory porzuconych przedmiotów są bardziej złożone. Ligęza tak podsumowuje zadania „przyjaciół dzieciństwa”:

Utracone przedmioty to znaki najważniejszych inicjacyjnych doświadczeń. Mają one wyraźnie określone osobowości. Górują mądrością nad

<sup>26</sup> Poza interpretacjami przywołanymi poniżej por. M. WYKA: *Herbert – poeta metafizyczny*. W: *Poznawanie Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 1998, s. 213–218; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 32; J. ŁUKASIEWICZ: *Elegia na odejście pióra atramentu lampy*. W: *Poznawanie Herberta 2*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2000, s. 444–456; pierwodruk: W: J. ŁUKASIEWICZ: *Poezja Zbigniewa Herberta*. Warszawa 1995; J. SZUBER: *Tylko twarzą część duszy*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009, s. 146–150.

<sup>27</sup> W. LIGĘZA: *Elegie Zbigniewa Herberta*. W: *Twórczość Zbigniewa Herberta. Studia*. Red. M. WOŹNIAK-ŁABIENIEC, J. WIŚNIEWSKI. Kraków 2000, s. 45–46; pierwodruk: „Prace Polonistyczne”. Seria XLVIII (1993), s. 81–102.

poznającym świat młodzieńcem. Przedmioty bronią kruchego życia przed demonami zła, przed nieznanym jeszcze piekłem, które znajduje się tuż za progiem bezpiecznego domu dzieciństwa. Przedmioty zdolne do wielu metamorfoz wypełniają role Aniołów-Stróżów, mentorów, mistrzów wtajemniczenia i towarzyszy wędrówki<sup>28</sup>.

W wierszu wyraźnie zaakcentowana zostaje różnica między związanym z opisanymi przedmiotami „kiedyś” a negatywnie wartościowanym „teraz” – zarówno w planie biografii dawnego ucznia, jak i historii. „W tym wierszu pamięć (i niepamięć) przedmiotów – przyjaciół dzieciństwa oznacza równoległe, metonimicznie, wierność obrazowi siebie z tamtych lat. Przedmioty, łatwe w konkretyzacji, stają się realnymi znakami dawnego myślenia i przeżywania podmiotu”<sup>29</sup> – pisze Danuta Opacka-Walasek. Ligęza ujmuje to podobnie, zauważając, że w *Elegii...* przedmiot „staje się *alter ego* mówiącego, figurą określającą rozwój świadomości, ucłowieczonym adresatem wyznań, układem odniesienia, który opisuje uczestnictwo jednostki w świecie”<sup>30</sup>. Badacz ten również podkreśla związki przedmiotów z wiernością:

Konieczny jest powrót do zasadniczej w liryce Zbigniewa Herberta problematyki wierności. Tym razem od strony przedmiotów. Mówiący, porzucając staroświeckie i poniekąd śmieszne narzędzia edukacji – zwykle pióro z archaiczną stalówką, atrament, lampę naftową – dopuścił się zdrady. Popenił ciężki grzech, bo dał się zwieść wielości rzeczy. Dlaczego jednak wykroczenie jest znacznego rodzaju, skoro tak musiało być? Pewnie przedmioty odczytywane są tutaj jako znaki postaw i wyborów. Opowiadanie o przedmiotach podporządkowane jest historii o tym, że aktualność przeżywania świata zwyciężyła pierwiastki uniwersalne. Sprofanowane ciała przedmiotów to zarazem szczątki wyznawanych wartości<sup>31</sup>.

Tomasz Wójcik zalicza tytułowe przedmioty do „rzeczy pierwszych”: „Są to zwykle przedmioty pojedyncze, wydobyte osobno z odległej przeszłości, w których błysku otwiera się pamięć odtwarzająca najwcześniejsze doświadczenia”<sup>32</sup>. Podkreśla jednak, że chociaż

<sup>28</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>29</sup> D. OPACKA-WALASEK: „...pozostać wiernym niepewnej jasności”. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*. Katowice 1996, s. 84.

<sup>30</sup> W. LIGĘZA: *Elegie Zbigniewa Herberta...*, s. 45.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>32</sup> T. WÓJCIK: *Rzeczy starych poetów*. W: *Codzienne, przedmiotowe, cieleśne. Języki nowej wrażliwości w literaturze polskiej XX wieku*. Red. H. Gosk. Izabelin 2002, s. 101.

odwołanie do nich pozwala wspomnieć „mityczną krainę młodości”<sup>33</sup>, to finalnie wspomnienie zmienia się „w wyznaczenie stanowiące zasadniczy i dramatyczny bilans życia”<sup>34</sup>, a *Elegia*... jawi się jako sprzeciw wobec historii: „Opowiedzenie się po stronie rzeczy byłoby pośrednim sposobem wyrażenia dezaprobaty i sprzeciwu wobec historii, wyborem izolacji wobec jej niszczącego działania, formą obrony przed jej banalnością i okrucieństwem”<sup>35</sup>. Podobnie pisze Ligęza: „Życie pojmowane jest tedy jako utrata samego siebie. Przesłania poetyckie sprowadzają się do myśli, co u Herberta nie nowe: o niszczącej historii, o porażającej sile totalitarnych ideologii, entropii i erozji moralnych zasad, niezbywalnym »męstwem bycia«, żarliwej potrzebie obrony ludzkich wartości”<sup>36</sup>. W takim ujęciu „opowieść inicjacyjna przeplata się z historią o zagładzie utrzymaną w poetyce katastroficznej”<sup>37</sup>.

Także Dariusz Pawelec zauważa: „Rzeczy zebrane w wierszu przez Herberta: pióro, kałamarz i lampa, ożywiają czas przeszły, lata doświadczeń ucznia i marzyciela”<sup>38</sup>, jednak równolegle proponuje metaliteracką interpretację *Elegii*...:

Z jednej strony mamy zatem do czynienia z przedmiotową kolekcją, która się nie zachowała i ewokacją żalu po stracie „ogrodów dzieciństwa”. Z drugiej strony jednak odtworzona, odzyskana została dla wiersza kolekcja symboliczna, stanowiąca o warsztacie pisarza, przenosząca nas na poziom odczytań metaliterackich sensów wiersza. Żal staje się w takim ujęciu traktatem poetyckim<sup>39</sup>.

Te wspaniałe szkolne przedmioty zostają zapomniane „w erze szybkich głupioepisów”. Negatywnie ocenianą w *Elegii*... „cywilizacyjną” przemianę tak historycznie umiejscawia Małgorzata Szubert:

Zagrożeniem dla obsadki ze stalówką stało się dopiero pióro kulkowe [...], czyli długopis, opatentowane w 1938 roku [...] i produkowane od początku

<sup>33</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 103.

<sup>36</sup> W. LIGĘZA: *Elegie Zbigniewa Herberta...*, s. 47.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> D. PAWELEC: *Między zwierciadłem a lampą. Rola romantycznej „metafory umyślnu” w poezji Zbigniewa Herberta na przykładzie wiersza pt. „Elegia na odejście pióra atramentu lampy”*. W: *Dialogi z romantycznym kontekstem. Szkice o poezji polskiej*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, A. DZIADEK. Katowice 2006, s. 26.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 27.

lat czterdziestych. W Polsce pióra ze stalówkami zaczęły wychodzić z użycia dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku. [...] Wraz z nastaniem długopisu skończyła się sztuka kaligrafii, czyli pięknego i wyraźnego pisania<sup>40</sup>.

Dla kolejnych pokoleń długopis („głupiopis”) nie będzie symbolem upadku wartości i ubożenia myślenia, ale oczywistym, znanym od dziecka towarzyszem. W dwuwersowym utworze Mariusza Grzebalskiego *Tak* to właśnie długopis pozwala przetrwać: „Długopis wyjęty z twojego piórnika, córciu, / to wiosło, dzięki któremu wciąż płynę”<sup>41</sup>. Ważne wydaje się nie tylko to, że przedmiot zapewnia możliwość pisania (więc, dla poety, istnienia). Mimo pewnej „przechodniości” – ojciec może użyć przyboru, chociaż nie jest jego właścicielem – podkreślono przede wszystkim przynależność długopisu do rzeczy kojarzonych z córką. Fakt, że można wyjąć go z piórnika córki, to wyraźny dowód na istnienie teźże córki. Długopis jest znakiem jej drogocennej obecności w życiu ojca. Właśnie dlatego przedmiot ten, poprzez związane z nim relacje, pozwala powiedzieć światu „tak” (jeśli odczytywać tytuł tekstu jako wyraz afirmacji wobec losu). W tym opatrzonym dedykacją „dla Tuśki” utworze długopis nabiera zbawiennego sensu niczym pióro w *Elegii...* Herberta i zmienia się w narzędzie pozwalające zmagać się ze światem. Metafora wiosła ewokuje wszak nie tylko utrzymywanie się na powierzchni życia, ale i płynięcie pod prąd.

Szkolne pisanie kojarzyć można nie tylko z podporządkowaniem regułom, ale także z buntem. Marta Rakoczy zauważa:

[...] piśmienność szkolna, a także przedszkolna, nie jest jedynie piśmiennością zestandaryzowaną, podlegającą oficjalnym, narzucanym ogólnie normom. Jeśli szkoła jest domeną pisania jako strategii, a zatem zgodnie z terminologią de Certeau, praktyki ogólnie narzuconej i kontrolowanej przez instytucje władzy, to jest także miejscem uprawiania taktyk, a więc praktyk pisania spontanicznego, nieoficjalnego i zakazanego; wymykającego się przyjętym normom (pisanie graffiti na ławkach, ścianach, w toaletach; prowadzona podczas lekcji, tajona przed nauczycielem korespondencja; „bazgranie” w zeszytach i książkach służące indywidualnej ekspresji, naruszające wizualną i treściową organizację książki *etc.*)<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> M. SZUBERT: *Leksykon rzeczy minionych...*, s. 250.

<sup>41</sup> M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń (1994–2010)*. Wrocław 2010, s. 262.

<sup>42</sup> M. RAKOCZY: *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 87.

Jednak najnowsza poezja polska dowodzi, że nie tylko akt pisania może mieć antysystemowy potencjał – w tej roli działa również sam wykorzystywany do pisania przedmiot. W wierszu *Nieodwracalne skutki rusyfikacji* Krzysztofa Jaworskiego typowe zajęcie znudzonego ucznia staje się częścią przygotowań do misji wojskowej, a długopis „Zenith 5” („W tym czasie modne były długopisy »Zenith 5«. / Poleciałem do matki wypłakać taki długopis”<sup>43</sup>) przypomina karabin:

Potem siedziałem w ławce, oddając się z upodobaniem  
rozkręcaniu i skręcaniu długopisu „Zenith 5”.  
Tak długo, aż na pamięć znałem najdrobniejszą cząstkę.  
Umiałem go rozłożyć i złożyć nawet pod ławką.  
Nawet z zamkniętymi oczami.

Uczeń przeżywa grozę dekonspiracji, kiedy sprężyna (część długopisu, ale i broni palnej) przez przypadek zostaje wystrzelona – i to w rosyjski cel:

Kiedyś przez nieuwagę doprowadziłem do wystrzelenia sprężyny,  
która poszybowała wysoko,  
w kierunku gazetki z Dzierżyńskim, i opadła  
na środek klasy, niemrawo jak pilot Gagarin,  
za co zostałem upomniany.

„Atak” na Dzierżyńskiego uzupełniony zostaje antyradzieckim porównaniem („niemrawo jak pilot Gagarin”). „Skutki rusyfikacji” (ukazanej poprzez rozpoczęte „wczesnie, / już w młodszych klasach podstawówki” lekcje kojarzonego z reżimem języka) są odwrotne od zamierzonych („I chociaż z rosyjskim szło mi ciężko. / I miałem nawet wylecieć ze studiów”). Okazują się za to faktycznie „nieodwracalne”, skoro nawet dziś daje o sobie znać poczucie (wojskowej) misji – w finale wiersza wyrażone wprost i wzbogacone o nauczkę płynącą z opisanego wcześniej „falstartu”:

Do dziś potrafię z zamkniętymi oczami rozkręcić  
i skręcić na powrót długopis „Zenith 5”, nabożnie, jak  
tajny agent z misją zabicia prezydenta.  
Uważając na sprężynę.

Dramatyczne wątki rodem z sensacyjnych filmów wybrzmiewają ironicznie w wierszu poświęconym lekcyjnemu epizodowi z udziałem

<sup>43</sup> K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008, s. 145.

długopisu, a utwór, w typowym dla Jaworskiego stylu, wykorzystuje efekt komiczny wynikający z napięcia między zarysowaną z przesadą „misyjnością” antyrusyfikacyjnego oporu (wspomaganego morderczym szpiegowskim ekwipunkiem) a banalnością szkolnych zmagañ z nielubianym przedmiotem.

Adam Zagajewski pisze w *Lekkiej przesadzie*: „Wiersz jest jak twarz ludzka – jest jednocześnie przedmiotem, dającym się zmierzyć, opisać, skatalogować, i apelem. Apelu można wysłuchać, albo można go zignorować, lecz trudno ograniczyć się do mierzenia go metrem. Trudno mierzyć wysokość płomienia przy pomocy szkolnej linijki”<sup>44</sup>. Najwyraźniej „szkolna linijka” nie sprawdzi się w mierzeniu poezji, ale szkolny ołówek wierszowe zastosowanie znajduje w tomie *Asymetria*<sup>45</sup>. Autor przenosi pisarskie przybory na wyższy (wręcz niebiański) poziom. Przedstawiona w wierszu *Ołówek* praca aniołów ukierunkowana jest na przyszłość („Anioły nie mają już dla nas czasu; / pracują teraz dla przyszłych pokoleń”<sup>46</sup>) i ukazana zostaje wśród szkolnych rekwizytów – nie tylko tytułowego ołówka, ale również zeszytów:

pochylone nad szkolnymi zeszytami  
 piszą i mażą, poprawiają  
 skomplikowane schematy  
 nadchodzącego szczęścia  
 trzymając w ustach  
 gruby żółty ołówek –

W tego typu niebiańskich zamysłach ołówek zdaje się najwygodniejszym rozwiązaniem – w przeciwieństwie do przywoływanego wcześniej długopisu. W przyszłości nic bowiem nie wydaje się pewne, a dzięki używaniu ołówka „schematy / nadchodzącego szczęścia” można „poprawić”, napisane słowa „zmazać” („piszą i mażą, poprawiają”). Wszelkie braki da się też łatwo wytłumaczyć – anioły przecież dopiero się uczą. Są

<sup>44</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Lekka przesada*. Kraków 2011, s. 12.

<sup>45</sup> Przydaje się także, chociaż mniej pierwszoplanowo, ekierka. W wierszu *Podróż ze Lwowa na Śląsk w roku 1945* poczucie obcości w szkolnym budynku (a szerzej – na poniemieckim terenie), z jego obcą kulturowo przeszłością, porządkiem i śladem traum, wyrażają wersy: „nie domyślał się jeszcze że szkoła / z jej pruską cegłą będzie pachniała / bismarckiem, ekierką i blizną” (IDEM: *Asymetria*. Kraków 2014, s. 64–65).

<sup>46</sup> Ibidem, s. 69.



jak dzieci na pierwszej lekcji,  
pod okiem nauczycielki,  
która uśmiecha się łagodnie.

Z poezji można więc odczytać przemiany piśmienniczych obyczajów (od pióra do długopisu), a w szkolnym piórniku znaleźć prawdziwe skarby – od przyjaciół dzieciństwa (do których zaliczać się może, jak w bajce Herberta, także sam piórnik) przypominających o tym, co utracione, i uświadamiających popełnione błędy (akurat nie te w pisowni), poprzez „wiosło” z piórnika córki i tajną broń długopisu „Zenith 5”, aż po ołówki, którymi posługują się aniołowie planujący ludzką przyszłość. Nie wystarczy jednak mieć czym pisać. Trzeba jeszcze mieć w czym.

### „Humor” zeszytów

Poetycki „humor zeszytów” nie jest szczególnie wesoły. Osiecka w tekście *Na serwetkach* monolog kobiety zwiedzionej przez mężczyznę kończy gorzkim wyznaniem:

I pomyśleć,  
że chciałam ci oddać wszystkie grube książki  
wszystkie rzeczy po ojcach  
i wszystkie kajety wypełnione „językiem polskim”,  
słupkami rachunków sumienia  
i miłością<sup>47</sup>.

Zawartość zeszytów to treści szkolne i egzystencjalne równocześnie, „kajety” mają w sobie to, co mówi, czuje i przeżywa zakochana kobieta. Podobna emocjonalna metafora – chociaż bardziej optymistyczna – pojawia się w *Jeszcze w zielone gramy* Wojciecha Młynarskiego, gdzie to, co podyktuje nadzieja, zostaje zapisane „w serca kajeciku”<sup>48</sup>. Warto też w tym miejscu przypomnieć (przywołany w rozdziale pierwszym) *Zeszytik z pierwszej klasy* tego samego autora – historię polityczną opowiedzianą poprzez wierszyki z pierwszych stron szkolnych zeszytów (własnego, siostry, córki – uszeregowanych dodatkowo według stanu utrzymania i charakteru pisma). Ale zeszyt do pierwszej klasy jest we-

<sup>47</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 1. Warszawa 2009, s. 310.

<sup>48</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 40.

dług Młynarskiego miejscem także na poważniejszą twórczość. W tekście *Kozłowski i anioł* poetom, którzy mają „drukarki i komputery”<sup>49</sup>, znają dużo metafor i rymów, są syci i zadbani, przeciwstawiony zostaje tytułowy Kozłowski. On wprawdzie niepostępowo „gryzmoli swe wiersze / w zeszytce do pierwszej klasy”, ale za to może liczyć na natchnienie w postaci anioła, a w efekcie Kozłowski jest poetą lepszym.

Mniej optymizmu wobec notowanej w szkolnej zeszytach poezji wykazuje Herbert w utworze *Do Ryszarda Krynickiego – list*. „Niewiele zostanie Ryszardzie naprawdę niewiele”<sup>50</sup> – tak autor *Raportu z obłożonego Miasta* pisze o dwudziestowiecznej poezji, która odrzuciła piękno na rzecz spraw publicznych, podjęła „walkę z tyranią kłamstwem zapisy cierpienia”, mając przeciwników „nikczemnie małych”. Herbert w znanej frazie pyta: „czy warto zatem zniżać świętą mowę / do bełkotu z trybuny do czarnej piany gazet”. I chociaż nie decyduje się na odpowiedź, jak pisać uniwersalnie, pięknie i afirmująco wbrew wymagającym interwencji czasom („ja tego nie wiem”), to nie ma złudzeń wobec oceny, jaką historia wystawi takiej doraźnej twórczości:

nasze zeszyty szkolne szczerze udręczone  
ze śladem potu łez krwi będą  
dla korektorki wiecznej jak tekst piosenki pozbawiony nut  
szlachetnie prawy aż nadto oczywisty

Sam fakt, że poezja zapisywana jest w zeszytach, nasuwa myśl o drugim obiegu – być może to niedrukowane oficjalnie (lub pisane całkiem „do szuflady”) tomy wierszy? Równocześnie jednak pojawia się analogia z sytuacją ucznia, który wprawdzie wkłada wiele wysiłku w to, co robi, ale nie wychodzi poza prosty, „zadany” materiał. Zaangażowany poeta (niczym Brytyjczycy w ponurych obietnicach Churchilla) naznacza los i dzieło „śladem potu łez krwi”, jednak z perspektywy czasu jego wiersze pozbawione kontekstu („nut”) wydadzą się naiwne, oczywiste, właśnie „szkolne”. „Jeśli preferencja najważniejszych wartości przed równie ważnymi okazuje się kłeską, zdradą, to zostaje tylko trudna, tragiczna zagadka [...]”<sup>51</sup> – zauważa Opacka-Walasek. A Zagajewski podsumowuje: „Herbert chciał jednego i drugiego:

<sup>49</sup> Ibidem, s. 129.

<sup>50</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 464–465.

<sup>51</sup> D. OPACKA-WALASEK: „...pozostać wiernym niepewnej jasności”..., s. 87.

i piękna dawnych mistrzów, i reakcji na obrzydliwość świata, w którym żył”<sup>52</sup>.

Często zeszyty mieszczą treści osobiste, niepolityczne. Droga opisana w *Zeszycie* Anny Kamińskiej jest „jak proch w trumnie otwartej”<sup>53</sup>, okazuje się „wychodzona wymodlona”, widać na niej ślady stóp równocześnie dziecka i dorosłego („bose dziecinne pantofelki / na ślubnym obcasie”), które zostają przedstawione jako „pismo stóp pogmatwane”. Wiersz kończy szkolne porównanie. Ślady na drodze wyglądają

jak szkolny zeszyt w trzy linie pod płotem  
 błotem obryzany  
 kołem przekreślony

Droga ta wydaje się – w mało oryginalnej metaforze – ścieżką życia od dzieciństwa po śmierć, przez dobre momenty i trudy („osty przy

<sup>52</sup> *Jedyne, co mnie wtedy ratowało, to lektura Herberta* [zapis rozmowy Adama Zagajewskiego, Ryszarda Krynickiego, Andreasa Lawatyego i Marka Zybury 13 października 2016 roku podczas konferencji *Herr Cogito im Garten: Zbigniew Herbert (1924–1998). Dichter und Intellektueller*]. [Http://magazyn.o.pl/2017/jedyne-co-mnie-wtedy-ratowalo-to-lektura-herberta](http://magazyn.o.pl/2017/jedyne-co-mnie-wtedy-ratowalo-to-lektura-herberta) [data dostępu: 27.02.2017]. Zob. także P. ŚLIWIŃSKI: *Poezja, czyli bunt*. W: *Poznanie Herberta 2...*, s. 154–156; pierwodruk: W: *Czytanie Herberta*. Red. P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI, E. WIEGANDT. Poznań 1995, s. 36–48. Metaforę szkolnego zeszytu w mówieniu o poetyckiej twórczości wykorzystuje również Tymoteusz Karpowicz, pisząc o poezji Krystyny Miłobędzkiej: „Idąc za Novalisem bacznie zważa na to, by jej słowo »codzienne« było natychmiast baśniowe i wyrwanie kartki z zeszytu szkolnego – krwawiło jako miejsce świeckiej epifanii. [...] Zeszyt w kratkę, który przeistacza się w całą szkołę, jest zobowiązany do przypomnienia, co uczennica tamtych czasów już zapomniała” (T. KARPOWICZ: *Metafora otwarta. O poezji Krystyny Miłobędzkiej*. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/) [data dostępu: 27.11.2015]). Karpowicz cytuje wiersz \*\*\* [z *gubiona i przywiązana...*] z tomu *Wykaz treści* (1984), ale warto zauważyć, że pojawia się w nim nie zeszyt szkolny, lecz zeszyt w kratkę, a klaustrofobiczny świat języka zapisywanego w zeszycie, w którym przebywa się jakby za kratkami, oddzielony jest od świata „rachunków” poza zeszytem – świata, w którego skład wchodzi między innymi szkoła („czy ktoś cię widział wchodzącą do zeszytu w kratkę po całym / dniu rachunków, co każda ma, co każda z nas ma i winna: / państwo dziecko mąż dom szkoła biuro” (K. MIŁOBĘDZKA: *Zbierane, gubione (1960–2010)*. Wrocław 2010, s. 155–156). Z kolei tytuł utworu Jarniewiczza *Zeszyt do rachunków* nasuwa myśl o zeszycie szkolnym. Rachunki okazują się egzystencjalne („Na co liczyć? Co się / liczy? Co będzie mi policzone?”), ale treść wiersza nie dookreśla samego zeszytu – równie dobrze w zeszycie można wszak prowadzić budżet domowy (J. JARNIEWICZ: *Woda na Marsie*. Wrocław 2015, s. 21).

<sup>53</sup> A. KAMIŃSKA: *Milczenia i psalmy najmniejsze*. Kraków 1988, s. 38.

niej zakurzone ziele”). Wspomnienia nie układają się jednak w prostą opowieść, ślady są pogmatwane, zniszczone tym, co nastąpiło potem i je zatarało, także w pamięci. O czasie, z którym trzeba się liczyć wobec jego cierpliwej, ale niszczącej siły, traktuje również wiersz *Z zeszytu do przyrody* Jerzego Ficowskiego. Mieczysław Jastrun z kolei, za pomocą podobnej metaforyki, próbuje w *Kredowych kołach* unieważnić upływ czasu, różnicę między zapamiętanym i dawno utraconym latem a dniem dzisiejszym: „To nic, to przeoczenie, kleks w zeszycie, poprawka / W dacie iluś tam lat, na ławce jakiejś tam szkoły”<sup>54</sup>.

Życiorys zapisany w szkolnym zeszycie pojawia się też w utworze *Z życiorysu* Tadeusza Różewicza:

tak  
na tej kartce  
ze szkolnego zeszytu syna  
mieści się mój życiorys  
zostało jeszcze trochę miejsca  
zostało kilka białych plam<sup>55</sup>

Spisana biografia pozwala wydobyć sensy polityczne – pojawiają się „białe plamy”, czyli elementy życiorysu, o których pisać nie można, ale których istnienie na kartce widać jeszcze wyraźniej; a już samo pisanie życiorysu to charakterystyczny znak systemu socjalistycznego (wiersz pochodzi z tomu *Twarz trzecia*, 1968). Doraźne skojarzenia nie niwelują jednak zaakcentowanych w tym fragmencie sensów egzystencjalnych: to, co chce się ze swojego życia ująć w słowa, okazuje się zaskakująco zwięzłe<sup>56</sup>. Zapis uświadamia, że „zostało jeszcze trochę miejsca”, tak

<sup>54</sup> M. JASTRUN: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1984, s. 447–448.

<sup>55</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 2. Wrocław 2006, s. 307. Z kolei w *Uśmiechach* Różewicz przedstawia żartobliwe wykorzystanie zeszytów, prezentując cykl *Portrety z zeszytów szkolnych*, na który składają się: *Jul Słowacki*, *Nasz Wieszczyk Adam*, *Nasz Trzeci Wieszczyk* i *Cyprian K. Norwid*.

<sup>56</sup> Stanisław Burkot wiąże ten wiersz z *Dociekaniem* filozoficznymi Ludwiga Wittgensteina: „Odrzucenie koncepcji jednego języka, ścisłego, nazywanego jednoznacznie rzeczywistość, sformułowanie zasady gier językowych, wielości języków funkcjonujących w obiegu społecznym, staje się u Wittgensteina, jak u behaviorystów, równocześnie zachowaniem i działaniem. Egzystencja indywidualna i życie społeczne utożsamione zostają z »byciem w języku«, poprzez język. W wersji ironicznej tę zależność odnajdujemy u Różewicza już wcześniej w wierszu *Z życiorysu [...]*” (S. BURKOT: *Tadeusza Różewicza opisanie świata. Szkice literackie*. Kraków 2004, s. 54).

jak zostało jeszcze trochę (ile?) czasu do śmierci, ale daje równocześnie nadzieję na dodanie czegoś do aktualnej wersji („po pewnym czasie / dorzucę parę słów”). To nietypowy życiorys, poza datą urodzenia nie ma w nim ważnych dat i wydarzeń („spytaj o to innych”), są za to możliwości korekt („tylko dwa zdania wykreśliłem / ale jedno dopisałem”) i liczne zakończenia („mój życiorys kończył się / już kilka razy”) o różnym wydźwięku („raz lepiej raz gorzej”).

Poważny problem ma ojciec z utworu *Odrobinka* Bohdana Zadury. Wiersz należy do cyklu *Z zeszytów do przyrody, historii i polskiego*, ale jako jedyny dotyczy sytuacji dosłownie z zeszytem związanej – i to z zeszytem szczególnym, dzienniczkiem lektur. Dziecko na początku nie wie, co dokładnie powinno wpisać. Zna tylko instrukcję przedstawioną przez panią („tytuł autora / i parę zdań”<sup>57</sup>). Ojciec podpowiada więc w dobrej wierze, żeby napisać „książka podobała mi się / dlatego że”, a odpowiedź córki mocno go niepokoi:

napiszę że mi się  
nie podobała  
bo Odrobinka nie wyszła za mąż za syna  
Ropuchy tylko za księcia Elfów bo ta książka  
jest głupia bo zwyciężyło w niej dobro a nie  
zło

Jak zareagować na taką deklarację? Ucieszyć się, że dziecko myśli samodzielnie i nie dostosowuje się do wygodnej szkolnej formułki? Czy raczej się zmartwić, że zło okazuje się bardziej fascynujące niż dobro? Zaskakujące w kontekście dziecięcej wypowiedzi zwycięstwo zła podkreśla dodatkowo wyeksponowanie go po przeczutni i oddanie mu w posiadanie całego wersu. A może to znak czasów i postępującego rozpadu wartości, skoro nie obowiązuje już moralne przekonanie, że dobro (Elfy) powinno zawsze zwyciężyć zło (Ropuchy)? Czy ojciec ma prawo z góry zmartwić się przyszłymi wyborami córki, która na miejscu *Odrobinki* pewnie inaczej „napisałaby” tę matrymonialną baśń? Te refleksje – od uniwersalnego problemu fascynacji złem, przez upadek wartości w kolejnym pokoleniu, aż do kwestionowania gustu dziec-

<sup>57</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1. Wrocław 2005, s. 373. Zob. zestawienie tego utworu z *Frontem* T. Jastruna (T. CIEŚLAK: „Głos to jest echo innych głosów i patrzenia”. *Sommer i Zadura*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011, s. 179–184).

ka – jeśli nawet przechodzą przez myśl ojcu z tekstu, nie znajdują rozstrzygnięcia. To córka, w charakterystycznym dla młodego wieku biało-czarnym (czy w tym wypadku raczej czarno-białym, bo z wyraźnym przewartościowaniem tradycyjnych norm) widzeniu świata, wie, czego chce. I skonfundowany dorosły chyba trochę zazdrości jej braku dylematów, bo sam nie potrafi poradzić sobie w tej, sprowokowanej pracą domową, międzygeneracyjnej debacie etycznej:

moje dziecko  
za trzy miesiące kończy dziewięć lat  
i wie już co chce napisać  
a ja nie wiem co mu powiedzieć

Skoro mowa o determinowanym metryką podejściu do „lektur”, to warto przywołać wyrazistą metaforę z tego tomu Lipskiej. „Państwo przestało już być / lekturą obowiązkową *mówią*”<sup>58</sup> – brzmią inicjalne wersy *Buntu młodych*. Różnica w postrzeganiu związków z ojczyzną przełożona zostaje na język szkolny, na odmienność kanonu tekstów. Młodzi deklarują: „Zaczytujemy się w tym / w czym chcemy” – i wyjeżdżają („i rozjeżdżamy się na wszystkie strony”). Także zmianę podejścia do przeszłości wyraża terminologia edukacyjna: „Możesz ale nie musisz / wkuwać bankructwa wieków”.

Szkolny tornister w wierszach jest pojemny, bo wszystko zależy od tego, jakie wątki poetyckie się do niego „włoży”. Na podobnej zasadzie pojemny jest zeszyt – znaczy tyle, ile wpisane w niego treści. A te są bardzo zróżnicowane: miłość, nadzieja, poezja (i ta „natchniona”, i ta zaangażowana) oraz historia, dotycząca kraju lub osobista. Zeszyty mają namacalną, przedmiotową formę, ale liczą się dzięki temu, co w środku. Tak jest również w przypadku kolejnego elementu szkolnej wyprawki: książek.

## Ala ma kota i wzięcie

„Ostrożnie otwierajcie bramy podręczników”<sup>59</sup> – przestrzega Tomasz Jastrun w wierszu *W książkach*, utworze o „zamarzniętym” kraju, „Gdzie w trumnach z mroku i ciszy / Snem wiecznym śpią poeci”. W tym ujęciu książki są martwe, „płaskie”, odczłowieczają podjęty

<sup>58</sup> E. LIPSKA: *Czytnik linii papilarnych*. Kraków 2015, s. 38–39.

<sup>59</sup> T. JASTRUN: *Węzeł polski...*, s. 48.

w nich temat i nie oddają prawdy ludzkiego cierpienia. Podręczniki to w ogóle przedmioty podstępne – także dlatego, że od dziecięcych lat mogą sączyć w uczniowskie umysły różne treści. Oczywiście, tak prowadzona indoktrynacja nie zawsze działa zgodnie z oczekiwaniami. Problem stanowić może choćby oderwanie programowych treści od życia, ich abstrakcyjność i nuda. Adam Ważyk we fragmencie *Poematu dla dorosłych* piętnuje sytuację, „kiedy miedziaki nudziarstwa / zagłuszają wielki cel wychowawczy”<sup>60</sup>. Jako jedną z przyczyn zagrożenia głupotą („wtedy nam grozi tępota”) wymienia poeta fakt, że „zamyka się uczniów w podręcznikach bez okien”. Wpajanie ideologii nie może więc być „duszne” („bez okien”), zredukowane do przymusu i ograniczające horyzonty („zamyka się”).

Te rozsądne przestrogi nie zmieniają faktu, że PRL fałszował historię i taki obraz narzucał obywatelom – także poprzez podręczniki „bez okien”. Zagajewski w wierszu *Simone Weil* pokazuje, że przedstawione w podręcznikach wzorce nijak mają się do rzeczywistości, stają się symbolem zakłamania systemu. Prawdziwi, ideowi komuniści są tylko w nieprzekonujących szkolnych czytankach:

Nigdy nie spotkałem komunisty  
Bohaterowie szkolnych czytanek  
rozpadali się jak zetlałe wstążki<sup>61</sup>

Stanisław Barańczak, w wierszu *Co będzie świadectwem*, nadzieję na to, że ktoś „da kiedyś naszej prawdzie otwarte świadectwo”<sup>62</sup>, widzi w dziecku zadającym pytania. Nie można bowiem liczyć ani na gazety (reżimowe), ani na literaturę (cenzurowaną lub wydawaną podziemnie), ani właśnie na podręczniki, które stanowią narzędzie władzy, a nie prawdy: „Nie nasze podręczniki historii, których nikt / nie otworzy, bo i po co”. Także Antoni Pawlak, w tekście *Ponad siły*, buntuje się przeciw temu, że trzeba oddzielać „Historię od zmiennych jak pogoda / podręczników szkolnych”<sup>63</sup>. Z kolei Ficowski w wierszu *Opowiem ci historię*

<sup>60</sup> A. WAŻYK: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1982, s. 124 (cały *Poemat dla dorosłych*: s. 119–129).

<sup>61</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 31.

<sup>62</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 189.

<sup>63</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.* Gdańsk 1999, s. 62–67. Wiersz ten poprzez przywołania szkolnych podręczników demaskuje niezgodność między wpajaniem przez tradycję i oficjalne przekazy patriotyzmem („z nami

proponuje historię „jeszcze ciepłą / od oświęcimskich pieców”<sup>64</sup>, „jeszcze mroźną / od śniegów kołomy”, w dwuznacznym finale tekstu – „ale jej nie powtarzaj” – akcentując konieczność konspiracji (niepowtarzania tego, co się w sekrecie usłyszysz) i przestrzegając przed powtórzeniem tragicznych zdarzeń (wszak historia lubi się powtarzać). Istotne jest także zdemaskowanie przekłamań w oficjalnym przekazie na temat wojennych wydarzeń:

nie ma jej w podręcznikach  
by nie pobrudzić  
białych plam  
na mapie czasu i czasów.

Ale podręczniki historii mogą być nawet bardziej niebezpieczne, kiedy symbolizują samą historię. W *Miodzie Lipskiej*, wierszu o imperium pszczoł, w którym nietrudno dostrzec metaforę imperium ludzkiego, przedstawione zostają między innymi zróżnicowane losy tych, „którym udało się z imperium zbiec”<sup>65</sup>. Wersy:

Czasami giną  
w gwałtownie zamykanych  
podręcznikach historii.

łączą obraz owadów zgniatanych między stronami książki z wizją ludzi uśmierconych przez gwałtowne zawirowania historii – być może stojących się potem już tylko „martwą” wzmianką w odrzucanym ze zniecierpliwieniem podręczniku. A jednak niektórzy i tak próbują się tam znaleźć – choćby ironicznie sportretowany bohater *Męczennika* z tomu *Zasadnicze trudności* (1979) Juliana Kornhausera („chce zmieścić się w podręczniku historii / wchodzi więc w mundur cierpienia i nastawia pierś”<sup>66</sup>).

W poezji pojawiają się nie tylko podręczniki do danego przedmiotu (czasem nietypowego – za przykład posłużyć może tytuł tomu Witolda Wirpszy *Nowy podręcznik wydajnego zażywania narkotyków*), ale także te

wszystkimi miłującymi Ciebie / od pierwszego podręcznika”) a widzianą na własne oczy kondycją Polski, uniemożliwiającą utrzymanie wiary w państwo („to wszystko jest tylko kolejnym wymysłem / szkolnych podręczników”). Warto przypomnieć też metaforę wydarzeń przełomowych z utworu *Dojrzewanie* tego autora: „próżno nas szukać na ulicach / gdzie właśnie piszą się podręczniki historii” (ibidem, s. 82–91).

<sup>64</sup> J. FICOWSKI: *Gorączka rzeczy*. Warszawa 2002, s. 139.

<sup>65</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 125.

<sup>66</sup> J. KORNSHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 247.



należące do konkretnego typu szkolnych publikacji. Piotr Macierzyński proponuje poświęcony głównie kwestiom damsko-męskim oraz tematyce religijnej *Zbiór zadań z chemii i metafizyki*, który składa się z trzech części: *Zbiór zadań z chemii*, *Zbiór zadań z metafizyki*, *Rozwiązania*. Marta Podgórnik wiersz, w którym seksualne doświadczenie „reprodukuje [...] czytelne podziały na męską dominację i kobiecą uległość”<sup>67</sup>, tytułuje *Repetitorium dla adolescencji*. Wspomnieniowo-propagandowy utwór Juliana Przybosia z tomu *Najmniej słów* (1955) nosi podobny tytuł: *Repetitorium*, ale słowo to odsyła do typu zajęć, a nie książek („na poetyckie repetytoria / ukrywanej wesoło nędzy?”<sup>68</sup>). W tekście występuje jednak inny podręcznik, który pozwala scharakteryzować zmagania twórcze: „sylabizować jak w elementarzu / poetycki, czarnoleski drzewostan”. Najwyraźniej zachował się w poetyckiej wyobraźni właśnie ślad podręcznika wyjątkowego, pierwszego: *Elementarza* Mariana Falskiego. Fenomen wielogeneracyjnego zasięgu publikacji częściowo wyjaśnia fakt, że wznawiana jest do dziś, a pierwsze wydanie, zatytułowane *Nauka czytania i pisanie dla dzieci*, ukazało się już w 1910 roku<sup>69</sup>.

Podobnie jak w przypadku przywoływanych wcześniej podręczników można kwestionować zgodność świata znanego z elementarza z rzeczywistością. Herbert w bajce *Dzieci z książki kpi z idealizowanego, nachalnie dydaktycznego obrazu bohaterów czytanek*<sup>70</sup>:

Ala myje kotka. Janek chodzi do szkoły i pomaga mamie. Franka wszyscy chwala. Ala nigdy nie płacze. Janek nie obgryza paznokci [...]. A Franek nigdy nie podstaawił nogi.

To są wszystko dzieci ze śmiesznego rajy zwanego elementarzem<sup>71</sup>.

<sup>67</sup> A. KAŁUŻA: *Seks odczarowany: „Długi maj” Marty Podgórnik*. W: EADEM: *Bumerang...*, s. 131.

<sup>68</sup> J. PRZYBOSI: *Utwory poetyckie*. T. 1. Kraków 1984, s. 306–307.

<sup>69</sup> Historię tego i kolejnych wydań opisuje Piotr Sarzyński (zob. P. SARZYŃSKI: *Ala nie ma kota*. „Polityka” 2002, nr 36, s. 79–81).

<sup>70</sup> Nachalna dydaktyka w socrealistycznym duchu to cecha „elementarza” na przykład w wierszu Wisławy Szymborskiej *Z elementarza z tomu Dłatego żyjemy* (pierwsze wydanie w 1952 roku): „Najwyższą formą materii / jest człowiek, ziemi mieszkańiec. / Najwyższą formą istnienia – / świadome jego działania. / Najwyższą formą działania – walka o pokój tej ziemi. / Najwyższą formą tej walki – siłami walczyć wspólnymi. // O tak, bracia, o tak. / Siłami walczyć wspólnymi” (W. SZYMBORSKA: *Dłatego żyjemy*. Warszawa 1954, s. 26).

<sup>71</sup> Z. HERBERT: *Bajki...*, s. 70. Ryszardowi Krynickiemu nie udało się odczytać drugiej części piątego zdania. Wydawca informuje jednak, że pierwsza wersja dru-

Nieskomplikowany świat idealnych dzieci jest w swojej przesadzie i naiwności „śmieszny”, chociaż sprawia pozory „raju”. A jednak – mimo prostoty (a może właśnie ze względu na nią?) – elementarz służy w licznych wierszach ukazywaniu, objaśnianiu i oswajaniu zjawisk pozaszkolnych. Bywa symbolem zakładanej, ale przekreślonej polityką, wspólnoty jak w wierszu Tomasza Jastruna *Kontrolowane rozmowy*. Ktoś prowadzi rozmowę, a ktoś stoi po drugiej stronie barykady i podsłuchuje, chociaż kiedyś wszystkim wpajano te same wartości, wszyscy zaczynali naukę świata od tego samego tekstu:

A przecież wszyscy troje  
Uczyliśmy się  
Z tego samego elementarza<sup>72</sup>

Rozmowa kontrolowana staje się pretekstem do retorycznych pytań. Co stało się „po drodze”? Jak doszło do tego, że życiowa ścieżka poprowadziła kogoś od „tego samego elementarza” – „do krzesła / Po tamtej stronie”? I czy to możliwe, że ten ktoś „naprawdę uwierzył” w sens zniewolenia symbolizowanego przez podsłuchiwanie cudzych rozmów („W bezsens który stał się prawem / I w prawo bez-sensu”)? Częściową odpowiedź daje Ernest Bryll w *Widoku na park Arkadia*, zamieszczonym w tej samej antologii poezji stanu wojennego. Uczniowie „bawiący się w porządek”<sup>73</sup> naśladują żołnierzy, a w obliczu kuszącej, imponującej władzy wojskowej porzucają zbędną w ich mniemaniu szkolną wiedzę i idą „Ze zwiniętymi w pałki szkolnymi mapami / Zostawiwszy tornistry niepotrzebnych książek”.

Elementarz może być też metaforą świata lub jego wybranego aspektu, na przykład miłości, jak w poemacie *Dokąd bądź* Krzysztofa Siwczyka:

[...] miłość jest zawsze  
miłością do znaczeń, jakich w nas nie ma bez kontekstu straty,  
elementarz przyswajałem opornie jak sklerotyki w historii<sup>74</sup>

---

giego akapitu brzmiała: „Biedne dzieci z elementarzy nie mają czasu na życie prywatne”, a w spisach bajek tytuły tekstu to *Dzieci z książek* i *Dzieci z elementarza* (zob. R. KRYNICKI: *Przypisy*. W: Z. HERBERT: *Bajki...*, s. 88).

<sup>72</sup> *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fra-szek*. Red. A. SKOCZEK. Kraków 2014, s. 97.

<sup>73</sup> *Ibidem*, s. 191.

<sup>74</sup> K. SIWCZYK: *Dokąd bądź*. Kraków 2014, s. 76.

W wierszu Ficowskiego *Zaległości* (już tytułem odsyłającym do szkolnego rejestru) słowa z elementarza, związane z bezpieczeństwem i tradycją, miały dawniej moc osvajania rzeczywistości:

Elementarz matczyzny  
rebus gęsty od rycin i liter  
oswajacz i rzeczy i słów<sup>75</sup>

Jednak w nowych realiach słowa odnoszące się do dawnych miejsc i ludzi straciły znaczenie („niegdyś zadomowione / zdziczały dziś nie do nazwania”), a wraz z nimi utracono tajemnicze „Coś”:

i jeszcze Coś niepodobne do niczego  
o zgubionej nazwie  
Coś co nie umie się podszyć  
pod nowe pozory

Stąd konieczność uczenia się „starego” na nowo, ocalenia tego, co minione, powrotu do „zaległości”: „Więc odrabiaj te zaległości / i sylabizuj pismo obrazkowe”. Ten elementarz (odszyfrowywany podręcznik, ale i reprezentowany przez niego dawny świat) nie jest już czymś oczywistym, wymaga pracy podobnej do nauki czytania („sylabizuj”), ale równocześnie – odmawiany niczym modlitwa – nabiera sensów wręcz sakralnych:

i święć raz jeszcze wielkie chrzciny świata  
[...]  
odmawiaj stary elementarz  
obrzędki pani konopnickiej  
i kaligrafii bogobojnej  
amen

Treść wiersza Mirona Białoszewskiego *Z elementarza istnienia* stanowią ciało, natura i przedmioty oraz ich wzajemne powiązania, których nie należy rozbijać (ręka, która „mówiła [...] / i teraz śpi”<sup>76</sup>, plecy, które „kwitną głowami / po kolei więdną”, „wiadro świecące – / jak skóra na człowieku”). Podobna jest wizja z tekstu Jerzego Harasymowicza *Elementarz*, chociaż tu rządzi nie tyle zasada wspólnoty stworzeń i przedmiotów, co szereg skojarzeń elementów pochodzących z różnych

<sup>75</sup> J. FICOWSKI: *Gorączka...*, s. 235–236.

<sup>76</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*. Warszawa 1987, s. 79.

rejestrów. I tak na przykład wół „wypuszczający dym uszami”<sup>77</sup> przypomina dom, pogrzebacz – psa, a człowiek to „wór / zielonej trawy”.

W wierszu Kamińskiej *Zając* tytułowe zwierzę staje się źródłem emocji: „to nie szloch to westchnienie / uradował mnie szarak w lesie”<sup>78</sup>. Następuje ciekawe odwrócenie: zając jest „jak prawdziwy / jak z książki dla dzieci”, jakby to obrazki zapamiętane z czytanek były realne, „prawdziwe” i służyły jako punkt odniesienia dla tego, co się widzi poza książką (podobnie będzie na przykład w wierszu Marii Cyranowicz *Całe życie wakacji*, w którym „osa jak natrętna znowu atakuje / dokładnie jak w elementarzu”<sup>79</sup>). Rozważając połączenie śmierci i związanego ze szkolnymi rekwizytami dzieciństwa w *Zającu* i w cytowanym wcześniej *Zeszycie*, Iwona Gralewicz-Wolny zauważa:

Napięcie emocjonalne wierszy o dzieciństwie zostaje osiągnięte przez wprowadzenie do tekstu motywu śmierci; w jej pobliżu dzieciństwo jawi się wprawdzie jako czas radości i beztrioski, lecz wraz z bolesną świadomością, iż jest to czas bezwzględnie i nieodwołalnie ograniczony, podobnie jak czas całej ludzkiej egzystencji. Powrót do dzieciństwa jest w tym wypadku ostatnim spojrzeniem za siebie, rzucanym na chwilę przed śmiercią. Śmierć osadzona w kontekście (i kontraście) dzieciństwa-późniejszego etapu życia jest bardziej przerażająca i okrutna. Konfrontacja: dzieciństwo/początek życia – śmierć, przemawia do czytelnika swą grozą, niemal fizycznie zaciskając jego gardło niezdolne do manifestacji rozpaczy, czy tym bardziej, protestu. W *Zającu* i *Zeszycie* zabieg ten przybiera stosunkowo „łagodną” (lecz nie pozbawioną wyrazu) formę przywołania symboli dzieciństwa („szkolny zeszyt w trzy linie”, książka dla dzieci, elementarz, bose stopy dziecka)<sup>80</sup>.

Finał wiersza *Zając* metaforyzuje rzeczywistość właśnie jako elementarz, z którego człowiek się uczy, ale nawet blisko końca życia nadal „przerabia” się poziom elementarny: „uczę się na nowo z elementarza / tego świata z którego odchodzę”<sup>81</sup>. Inaczej jest w wierszu *Świadomość*

<sup>77</sup> J. HARASYMOWICZ: *Wybór wierszy*. T. 1. Kraków 1986, s. 293.

<sup>78</sup> A. KAMIEŃSKA: *Milczenia i psalmy...*, s. 37.

<sup>79</sup> *Antologia nowej poezji polskiej. 1990–2000*. Red. R. HONET, M. CZYŻOWSKI. Kraków 2004, s. 50.

<sup>80</sup> I. GRALEWICZ-WOLNY: *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamińskiej*. Katowice 2002, s. 133.

<sup>81</sup> Jerzy Zagórski także skupia się na kwestiach „elementarnych”, zadając w utworze *Pytania elementarne* (z wydanego w 1975 roku tomu *Komputerie i dyalematy*)

klasowa Sośnickiego. Poznawanie świata ma tu różne poziomy zaawansowania, do których dociera się z czasem: „Oto księga, z której już czytały dzieci ze starszej klasy”<sup>82</sup>. A można motyw elementarza wykorzystać także do zarysowania małego, bardzo konkretnego wycinka rzeczywistości – jak w wizji Pragi w tekście Jacka Gutorowa *Praski elementarz*. Utwór ten zaczyna się grą słowną:

Praga ma kota.  
Kot jest prażan,  
w czarnym meloniku<sup>83</sup>.

To jeden z licznych przykładów na to, że poetycką karierę robi nie tylko sam elementarz, ale i jego najśłynniejsze zdanie: „Ala ma kota”<sup>84</sup>. Inna modyfikacja pojawiła się już w *Dzieciach z książki* Herberta. Parodia „Ala myje kotka” to wyraz spotęgowanego dydaktyzmu: dziewczynka nie tylko „ma” zwierzątko, ale też sama się nim odpowiedzialnie zajmuje (na dodatek nadgorliwe – wszak koty myją się same). Równocześnie podkreślona zostaje infantylność elementarza: kot zmienia się w zdrobniałego kotka<sup>85</sup>. Z kolei w *Odpustach* Twardowskiego niebu z jego licznymi atrakcjami przeciwstawione zostaje „piekło wiary po tej stronie”<sup>86</sup>, jednak cudowną wizję rajy zdaje się zakłócać fakt, że istnieją tam „czytanki dla zbawionych dzieci”, w których początkowe zdanie wyraża zerwanie z radością ziemską i separację od, tak ważnych w twórczości poety-kapłana, zwierząt: „Ala ma cnotę / ale nie ma kota”.

pytania o kondycję świata, na przykład: „Dlaczego nieszeręg byłby neologizmem, skoro nierząd jest stary jak świat?”. Listę kończy pytanie o możliwość sukcesu, wprost nawiązujące do elementarza: „Czy dlatego ele mele dudki są ubocznym skutkiem elementarza, / Ponieważ gospodarz malutki nie docenił swych szans na cesarza?” (J. ZAGÓRSKI: *Poezje wybrane*. Kraków 1991, s. 196).

<sup>82</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach...*, s. 235.

<sup>83</sup> J. GUTOROW: *Nad brzegiem rzeki (1990–2010)*. Wrocław 2011, s. 170–172.

<sup>84</sup> Nie jest to jedyne elementarzowe zdanie wykorzystywane przez poetów. Marcin Sendek w *Elementarzu krytyki politycznej* (z tomu *Przedmiar robót*, 2014) w nawiązaniu do frazy „To kot Ali” ironizuje: „To jest Azor Zorra” (M. SENDECKI: *Przedmiar robót*. Wrocław 2014, s. 24).

<sup>85</sup> Zob. przeprowadzone przez Sobolczyka analizy politycznego umotywowania poetyki „dziecięcej” w *Bajkach* jako przekornej odpowiedzi na „zdziecinnienie” ludzi kultury w latach 50. („dzieci naiwne, dzieci cyniczne – i melancholijne dzieci-starcy”) oraz przeciwstawienie na przykładzie *Dzieci z księzek bajek „typowych” i „nietypowych”* (P. SOBOLCZYK: *Patryk Herbert...*, s. 160–162).

<sup>86</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 587.

Natomiast wiersz Jarniewicza z cyklu *Bóg się śmieje* w tomie *Rzeczy oczywistość* (1992) nosi przewrotny tytuł *Ala ma koncepcję Boga*<sup>87</sup>.

Piotr Sarzyński tak streszcza historię słynnej podręcznikowej frazy:

Najśłynniejsze zdanie Elementarza to „Ala ma kota”. Tymczasem relacje pomiędzy Alą i zwierzętami były na przestrzeni dziesięcioleci znacznie bardziej skomplikowane i wymagają ostatecznego wyjaśnienia. Rzeczywiście już w wydaniu z 1910 r. Ala okazuje się właścicielką psa Asa i kota, choć owo kultowe zdanie nie pada (jest tylko „to kot Ali”). W Elementarzach dla żołnierzy i dla dorosłych z 1921 r. Ala i kot w ogóle się nie pojawiają, a panem Asa jest dorosły Adam – raz to góral (żołnierze), raz łowiczanin (dorośli). Ala odzyskuje Asa w latach trzydziestych i wówczas też po raz pierwszy Falski oświadcza wprost: „Ala ma kota”. Ten stan utrzymuje się do 1949 r. Wówczas to następują doniosłe zmiany własnościowe: Ali pozostaje As i już nigdy nie odzyska kota. Ten bowiem przechodzi w ręce Olka. Pod koniec lat pięćdziesiątych elementarzowe grono właścicieli kotów powiększa się o Celę i Adelkę, a w 1974 r. – o Agatkę. Wytrwały Olek ma już nawet dwa kotki. Czym zawiniła Ala, że Falski zabrał jej po wojnie ulubione zwierzę, nie dowiemy się już nigdy<sup>88</sup>.

Jerzy Bralczyk umiejscawia zdanie „Ala ma kota” konkretniej, w *Elementarzu dla I klasy szkół powszechny wiejskich* z 1937 roku. Potwierdza, że nie znalazł tej frazy ani w wydaniu z 1910 roku, ani w edycjach powojennych. Podkreśla też, że silnie samogłoskowe „alamakota” wydaje się w polszczyźnie dźwiękiem wręcz obcym. „A jednak zdanie »Ala ma kota« jest związane z elementarzem jak żadne inne, jak abecadło, którego zresztą też w elementarzu Falskiego nie ma...”<sup>89</sup> – uważa autor *500 zdań polskich*.

To zdanie tak mocno zakorzeniło się w kulturze i ma taki potencjał znaczeń, że trafia nawet do dzieł poetów uczących się w dzieciństwie z elementarza, w którym zdania tego nie było. Jeśli pojawiło się w 1937 roku, to być może we własnej szkolnej edukacji, chociaż nie tej wczesnej, mieli szansę zatknąć się z nim Herbert (rocznik 1924), rok starsza Wisława Szymborska czy, w 1937 roku szesnastoletni, Różewicz, ale już nie (czy też raczej: jeszcze nie) Staff (w latach trzydziestych ponad pięćdziesięcioletni), Czesław Miłosz (urodzony w roku 1911) czy młodszy

<sup>87</sup> Zob. A. SZYMAŃSKA: *Wyróżnienie życiem*. „Przegląd Powszechny” 2001, nr 5, s. 228–231.

<sup>88</sup> P. SARZYŃSKI: *Ala nie ma...*, s. 81.

<sup>89</sup> J. BRALCZYK: *500 zdań polskich*. Warszawa 2015, s. 20.

od niego o cztery lata Twardowski. A skoro zdanie zniknęło w roku 1949, to o sile jego poetyckiego oddziaływania – mimo stosunkowo krótkiej faktycznej obecności w elementarzu – świadczyć może również to, że jego wariacje znaleźć można w tekstach poetów urodzonych kilka dekad później: Waława Oszajcy (rocznik 1947), cytowanego już Gutorowa, a także Sławomira Matusza (w utworze *Syn*, rozpoczynającym się wersami: „Ala ma kota. To jest dom Ali – / szary blok, którego nie ozdobi słońce”<sup>90</sup>) i Tomasza Majerana. Po elementarzową frazę sięga też Grzegorz Olszański w przewrotnym tekście *Symbioza*, w którym splatają się gramatyka (czasy) i egzystencja (wyrażona tymi czasami nauka przemijania oraz uświadamianie, że mieć można nie tylko zwierzątko, ale i chorobę – dla niepoznaki nazywającą się tak jak zwierzę):

Ala będzie miała kota.

Kot ma raka.

Jacek miał elementarz<sup>91</sup>

Mówienie o chorobie i śmierci przez kontrastowe nawiązanie do elementarza charakteryzuje też wiersz Oszajcy \*\*\* [*to jest Ala...*] z tomu *Z głębi cienia* (1981) – tu jednak napięcie pomiędzy dziecięcą czytanką a sytuacją bohaterki tekstu nie ma ironicznego charakteru, lecz pojawia się w utworze przepelnionym współczuciem wobec chorej dziewczynki. Nawiązanie do elementarza występuje już w inicjalnych wersach („to jest Ala / Ala ma skrzypce”<sup>92</sup>), ale najmocniejszy efekt podręcznikowa stylizacja wywołuje we fragmentach dotyczących zdiagnozowania nowotworu:

lekarz powiedział

Ala ma raka

Ala ma raka

ale jeszcze o tym nie wie

oraz przebiegu nieudanego leczenia: „Ala miała naświetlania / od których wypadły jej włosy”, „Ala ma przerzuty / rak umieścił się w czaszce”.

<sup>90</sup> S. MATUSZ: *Syn*. „Opcje” 1998, nr 1, s. 65.

<sup>91</sup> G. OLSZAŃSKI: *Wolny wybór*. Wiersze z lat 1994–2009. Katowice 2009, s. 40.

<sup>92</sup> W. OSZAJCA: *Reszta większa od całości*. Wiersze 1974–2003. Warszawa 2003, s. 40–42.

Miłosz wykorzystuje zdanie Falskiego wprowadzone w wierszu, ale w eseju *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*, rozważając, czym jest literatura, i prezentując pierwsze próby oswojenia „znaczków na papierze”:

Spróbujmy wniknąć w umysł człowieka sześćioletniego i odtworzyć groźne zagadki, z jakimi boryka się ten umysł, kiedy musi znowu przetłumaczyć na głos rząd znaczków zawiadamiających, że „Ala ma kota”. Daszek połączony kreską oznacza dźwięk „a”, ale czy tylko tutaj, raz, czy też zawsze? Czy „k” należy tylko i wyłącznie do kota, czy też buja sobie gdzieś, niezależnie, i pojawi się kiedyś później w innych rządach znaczków? Ala? Kto to jest Ala? Skąd wiemy, że dziewczynka na obrazku nazywa się Ala? I czy każda Ala ma kota, czy tylko ta jedna Ala ma kota<sup>93</sup>?

Elementarz stanowi tu pierwszy etap wtajemniczenia w literaturę, zanim („kilka lat po walce z elementarzem”) młody człowiek pozna kryteria każące wyróżniać literaturę piękną<sup>94</sup>. Staff natomiast powraca do pisania „elementarzewego” pod koniec życia, tworząc cykl *Ala ma kota* (zamieszczony w *Appendiksie* tomu *Dziewięć muz*) – „niewielkie utwory, często oparte na językowym żarcie, paradoksie czy kalamburze”<sup>95</sup>. Tadeusz Różewicz w *szarej strefie* zamieszcza *Appendix*, w którym proponuje własne wersje tekstów Staffa, a zwracając się do dawnego mistrza, wspomina:

W te dni, kiedy byłem u Ciebie ostatni raz, pisałeś w wielkim trudzie cykl wierszy *Ala ma kota*. „Nawet palce poplamiłem atramentem – uśmiechnąłeś się – tak to bywa przy nauce pisania”... (pamiętam, że atrament był zielony... ale może był niebieski albo czarny... we wspomnieniach mylą się kolory). Teraz, po pół wieku, napisałem *appendix* do Twojego, wydanego po śmierci, tomu *Dziewięć muz*...<sup>96</sup>.

<sup>93</sup> C. MIŁOZ: *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*. W: IDEM: *Prywatne obowiązki*. Kraków 2001, s. 96. Zob. A. SZAWERNA-DYRSZKA: *U źródeł żądzy pisania Czesława Miłosza*. „Śląskie Studia Polonistyczne” 2013, nr 2, s. 89–90.

<sup>94</sup> Zob. C. MIŁOZ: *Prywatne obowiązki...*, s. 97. Miłosz wraca do elementarza także w końcówce eseju, zastanawiając się nad przyszłym podejściem do polskiej kultury „tych, co uczą się teraz »Ala ma kota«” (ibidem, s. 134).

<sup>95</sup> P. PIĘTRYCH: *Stary Różewicz czyta starego Staffa – i co z tego wynika?* „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2013, nr 2, s. 197.

<sup>96</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 4..., s. 192. Na temat związków między cyklem Staffa a wersją Różewicza zob. J. ŁUKASIEWICZ: *Tadeusz Różewicz i Leopold Staff* (o „Appendiksie” w „Szarej strefie”). W: IDEM: *Ruchome cele*. Warszawa 2003, s. 56–68;



Różewicz gra z poezją Staffa<sup>97</sup>, a Majeran – z bardzo szerokim kanonem lektur. Tom *Koty. Podręcznik użytkownika* składa się z szesnastu „lekcji” (ostatnia ma wprawdzie numer 19, ale w tomiku brakuje lekcji numer 4, 9 i 16). Pierwsza z nich stylizowana jest równocześnie na elementarz Falskiego (nosi tytuł *Lekcja 1. Ala ma kota*) i na *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bezy<sup>98</sup>. Kolejne „lekcje” nie dotyczą już wprawdzie Ali, ale podsuwają podręcznikowe skojarzenia lekcyjnym układem treści oraz tytułem całego tomu („podręcznik”), a zabawy stylizacyjne z kotami w roli głównej toczą się między innymi na materiale zaczerpniętym z Biblii, twórczości Jana Kochanowskiego i Szymborskiej. Marzena Woźniak-Łabieniec tak funkcjonalizuje te podręcznikowe zabiegi: „Tom poetycki otwarty podstawowym, choć wziętym w humorystyczny nawias, pytaniem o tożsamość, składający się z wielu lekcji, pełni podobne funkcje jak katechizm, jednak nauki z niego płynące są przewrotne, odzierają pierwowzór z powagi i patosu”<sup>99</sup>.

Zakończona sukcesem „walka z elementarzem” może być jednak dopiero początkiem problemów. Herbert w utworze *Ala ma kota. W obrotnie analfabetyzmu* wskazuje związane z piśmiennością zagrożenia:

Z faktu przyswojenia sobie  
wiedzy że Ala ma kota

---

J. GRĄDZIEL-WÓJCIK: *Staff i Różewicz, czyli dialog „Starych Poetów”*. W: *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, P. PRÓCHNIAK, M. STALA. Kraków 2005, s. 495–510; A. SEWERYN: *Appendix dopisany przez samo życie*. W: *Zamieranie: interpretacje*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2007, s. 147–162; K. GUTKOWSKA: „Dziewięć muz” w „Appendixie”, czyli Staff i Różewicz w „szarej strefie”. W: *Różewicz: dodawanie*. Red. E. BARTOS, M. CUBER. Katowice 2012, s. 119–131; P. PIETRZYCH: *Stary Różewicz...*, s. 193–211.

<sup>97</sup> Warto przypomnieć, że Miłosz dostrzega „elementarżowość” właśnie w poezji Różewicza, który „[c]hciał zostać ogołocony, odrzucić zabezpieczenia, jakich dostarczają wierzenia lub systemy filozoficzne. Stąd jego upodobanie do przewartościowywania słów, co sprawia, że wiersze jego brzmią jak elementarz” (C. MIŁOSZ: *Historia literatury polskiej*. Przeł. M. TARNOWSKA. Kraków 2010, s. 529).

<sup>98</sup> „Kto ty jesteś? / Kotek mały. / Jaki znak twój? / Lew” (T. MAJERAN: *Koty. Podręcznik użytkownika*. Wrocław 2006, s. 7).

<sup>99</sup> M. WOŹNIAK-ŁABIENIEC: *Poeta ludens. Zabawy intertekstualne i językowe Tomasza Majerana*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009, s. 425. Zob. także omówienia poezji Majerana dostępne na portalu Dolnośląskosc.pl: J. SKURTYS: *Orfeusz idzie na wojnę. O poezji Tomasza Majerana*; P. MACKIEWICZ: *Nocne cytaty, literackie podróże*. <http://dolnoslaskosc.pl/index.php?idoc=179&omowienia=1> [data dostępu: 2.08.2015].

Pan Cogito wyciągnął  
zbyt daleko idące konsekwencje<sup>100</sup>

Opanowanie pisma prowadzi do nadmiernego poczucia sprawstwa  
i do uzurpowania sobie prawa do decydowania o kształcie świata:

czy nabyta umiejętność  
upoważnia do ferowania wyroków  
zakładania szkół dobrego gustu  
opiniowania projektów odbudowy  
ludzkości na wzór komicznego  
Augusta Comte'a

W obliczu takich efektów pozornie niewinnej, zaczynającej się od „Ala ma kota” przygody ze słowem pisanim pojawia się pytanie o wartość analfabetyzmu. Jak jednak przedstawia się ta „kusząca” alternatywa?

czy nie lepiej  
było zaniechać  
zdobytej  
tanim kosztem wiedzy  
i poprzestać  
na mądrości  
starych górali  
o braku prawdziwego  
postępu

Można się częściowo zgodzić z interpretacją Juliana Kornhausera:

Cóż oznacza pochwała analfabetyzmu? Herbert zastanawia się nad skutkami nabytej umiejętności, która często pcha do „ferowania wyroków”. Odrzucając „komiczną” filozofię Comte'a, który pragnął z autorytetu uczonych, filozofów i socjologów uczynić zasadę funkcjonowania państwa, broni, jak mi się wydaje, prostej – nie opartej na nabytej wiedzy – mądrości („mądrości starych górali o braku prawdziwego postępu”). Poeta przeciwny jest jakimkolwiek ogólnym zasadom, w myśl których człowiek jako jednostka nie tworzy historii<sup>101</sup>.

<sup>100</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 683–684.

<sup>101</sup> J. KORNHAUSER: *Uśmiech Sfinksa*. W: *Poznawanie Herberta 2...*, s. 106–107; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 16.

Jednak bez pewnych uzupełnień Herbert w takim ujęciu niebezpiecznie zbliżałby się do wyrażonej bez ironii pochwały budowania egzystencji „na mądrości / starych górali”. Warto więc podkreślić, że trudno takie refleksje potraktować jako poważnie zalecaną receptę na życie, skoro odrzucenie „zdobytej / tanim kosztem wiedzy” oznaczałoby między innymi:

klarowną wiedzę  
 że wszelka filozofia  
 jest zbyteczna  
 a nawet szkodliwa

Wyraźniej to, co szkodliwe, od tego, co warte uznania, oddziela w swojej interpretacji Artur Żywiołek. Badacz ten, podobnie jak Kornhauser, dostrzega „niechęć do wszelkich ogólnych systemów, teorii, abstrakcyjnej wiedzy”<sup>102</sup>, ale kojarzy tekst Herberta z *Pochwałą głupoty* Erazma z Rotterdamu, czyli z przypisaniem szczęścia tym, którzy nie zastanawiają się nad kondycją świata. Żywiołek zaznacza wprawdzie, że zaakcentowana zostaje wiedza o „bezużyteczności wielkich systemów myślowych i metafizycznych dociekań, przy równoczesnym uznaniu faktu okrucieństwa i obojętności natury”<sup>103</sup>, a na dodatek – poprzez szukanie korzeni edukacji właśnie w zdaniu z elementarza – „status wiedzy nabiera dodatkowego, ironicznego nacechowania”<sup>104</sup>, jednak badacz dodaje też ważne zastrzeżenie: Herbert nie potępia przecież „prawdziwego umiłowania wiedzy”. Ironicznemu potraktowaniu podlegają tu tylko jej „uzurpacje”, które prowadzą do – wymienionych w drugiej strofie – reformatorskich i wyższościowych przekonań „nieanalfabetów”. Hiperbolizację, że „wszelka filozofia” zasługuje na potępienie, w kontekście mocno zakorzenionej w filozofii poezji Herberta należałoby więc potraktować z przymrużeniem oka – zwłaszcza że stoi ona w sprzeczności z akcentowaną przez interpretatorów tego wiersza niechęcią do uogólnień („wszelka”) i z Herbertowską świadomością niebezpieczeństw płynących z braku wątpliwości i jednostronnych rozstrzygnięć („klarowna wiedza”).

<sup>102</sup> A. ŻYWIOŁEK: *Transcendentalia Zbigniewa Herberta. Przyczynek do portretu cynika*. „Przegląd Filozoficzny” 2012, nr 2, s. 526.

<sup>103</sup> Ibidem, s. 527.

<sup>104</sup> Ibidem, s. 528.

Szyborska nie prowadzi „walki z elementarzem” – raczej wykorzystuje potencjał tkwiących w podręcznikowej metaforze znaczeń, włączając słynne zdanie Falskiego w swój poetycki program. W utworze *Właściwie każdy wiersz* z tomu *Dwukropek* noblistka na licznych przykładach udowadnia inicjalną tezę: „Właściwie każdy wiersz / mógłby mieć tytuł »Chwila«”<sup>105</sup>. Jedno z uzasadnień brzmi:

wystarczy, że jest mowa  
[...]  
o Ali, co ma kota,  
albo już go nie ma;  
  
albo o innych Alach  
kotach i nie kotach  
z innych elementarzy  
kartkowanych przez wiatr;

Sensy „elementarzowych” skojarzeń w tym wierszu opracowuje wielowątkowo Anna Węgrzyniakowa, wskazując na podstawowy przedmiot twórczości noblistki, którym jest „człowiek – w skomplikowanych relacjach z innym człowiekiem lub szeroko pojętym światem, człowiek zawsze doświadczający utraty, dotknięty »brakiem« (w sensie dosłownym, psychologicznym, ontologicznym)”<sup>106</sup>. Jedną z przyczyn poczucia braku stanowią ludzkie oczekiwania, także te wyczytane „w »elementarzach«, czyli w tekstach, z których człowiek uczy się poznawać i wartościować świat”<sup>107</sup>. Złożoność roli „elementarza” w tym utworze Węgrzyniakowa porządkuje na dwóch planach: symboliki ogólnej (choć różnie przepracowywanej przez konkretnych poetów) oraz poetyki autorki utworu *Właściwie każdy wiersz*:

W tym kontekście „Ala ma kota” – pierwsze zdanie z podręcznika Falskiego, na którym kilka pokoleń Polaków uczyło się czytać – z jednej strony funkcjonuje jako synonim „elementarza”, książki pierwszej i najważniejszej, dla każdego poety innej, a z drugiej strony – i kot (ten z pustego mieszkania), i typowe dla autorki rozwinięcie możliwościowe: („albo ma, albo nie ma”, „albo o [tych], albo o innych”), a także „poetyka negatywna”, (czyli powtórzone negacje: „nie ma”, „nie kotach”) i sens użytego zwrotu

<sup>105</sup> W. SZYMBORSKA: *Dwukropek*. Kraków 2006, s. 37–38.

<sup>106</sup> A. WĘGRZYNIAK: „Właściwie każdy wiersz...” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w „Dwukropku”*. W: *Nowa poezja polska...*, s. 277.

<sup>107</sup> *Ibidem*.

„elementarze kartkowane [przerzucane] przez wiatr” wyraźnie prowadzą w stronę liryki Szymborskiej<sup>108</sup>.

W wierszu Lipskiej *Moja siostra* użycie zdania o Ali i kocie odsyła w większym stopniu do kondycji człowieka w świecie niż do warstwy metapoetyckiej. Zanim jednak w finale tekstu „przyda się” elementarz<sup>109</sup>, poetka sięga po inną pomoc szkolną – atlas. Długą listę spraw, o których siostra jeszcze nie wie, otwierają wersy: „Moja siostra jeszcze nie wie / że świat skazany jest na atlas”<sup>110</sup>. Tę geograficzno-polityczną metaforę świata z jednej strony podzielonego granicami, a z drugiej uproszczonego – skoro mapa to nie to samo, co terytorium – uzupełniają jeszcze dwie: „A atlas to ogromny talerz wiecznie głodny. / To żurnal państw skrojonych. Czasami niemodnych”. „Apetyt” na przestrzenie geograficzne, straszliwa żarłoczność, na którą świat jest „skazany”, wywołuje poczucie zagrożenia, podobnie jak myśl o państwach jako czymś łatwo wychodzącym z mody i możliwym do „skrojenia” według aktualnych wymogów. Pozostałe rzeczy, których siostra jeszcze nie wie, także wiążą się (podobnie jak w przywoływanym w kontekście tornistra wierszu Lipskiej *Wakacje w hotelu*) z beznadziejną kondycją świata i wrzuconego w niego człowieka, zniewolonego reżimem politycznym i regułami egzystencji („Że chcąc oglądać niebo trzeba / zanieść je przedtem do cenzury”, „Że życie jest skończone kiedy się zaczyna”). Finał wiersza wskazuje jednak na to, że siostra już rozpoczęła bolesną edukację, wchodzenie w dorosłe rozumienie realiów: „Ale moja siostra już wie /

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Nie tylko w poezji Lipskiej znaleźć można „elementarzone” określenia. Badacze tej twórczości również wykorzystują edukacyjną retorykę. Jerzy Kwiatkowski podkreśla „stylistykę elementarza” (J. KWIATKOWSKI: *Ewa Lipska. I. „Lękać należy się odważnie”*. W: IDEM: *Magia poezji (O poetach polskich XX wieku)*. Kraków 1995, s. 347; pierwodruk: „Lękać należy się odważnie”. W: IDEM: *Notatki o poezji i krytyce*. Kraków 1975), a Krzysztof Skibski w kontekście – również zakorzenionego w szkolnym języku – tytułu tomiku *Ludzie dla początkujących* zauważa, że oryginalność, różnorodność i wielość konceptów tej książki „nie kojarzą się w efekcie z cechami elementarza” (K. SKIBSKI: *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*. Poznań 2008, s. 51).

<sup>110</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 44. Jako etap wtajemniczenia w bezlitosne reguły świata traktuje mapę szkolną także Jarniewicz w wierszu *Niespodziewane spotkanie parasola z maszyną do szycia*: „Bug wpada do Narwi / nie tylko na szkolnych mapach / które uczą jak dzielić / które uczą jak rządzić” (J. JARNIEWICZ: *Skądinąd (1977–2007)*. Wrocław 2007, s. 58–59).

że Ala ma kota<sup>111</sup>. Krzysztof Skibski twierdzi, że te wersy wskazują na „opanowywanie języka, niezbędne minimum komunikacyjne jako warunek percepcji”<sup>112</sup>. Robert Mielhorski natomiast zdaje się nie zauważać wagi zestawienia „jeszcze nie wie” z „już wie”, które sugerowałoby, że opanowanie zdania „Ala ma kota” to już pierwszy krok w zdobywaniu tragicznej wiedzy o życiu – ocenia elementarz z tego wiersza jako w całości przynależący jeszcze do dziecięcego postrzegania świata:

Utrwalona została w tym tekście *implicite* nie tylko tragiczna droga, jaką przebywa ludzka świadomość od wiedzy zapisanej w elementarzu (ład, bezpieczeństwo, wartości) do wiedzy rozbijającej ów harmonijny obraz – choćby poprzez uprzytomnienie sobie istnienia „determinizmów” w postaci obecności śmierci i niszczącego, destrukcyjnego żywiołu historii w ludzkim świecie – świat jest tu „skazany” (podkr. R.M.); ale i droga od powagi w postrzeganiu porządku świata, po jego wizję nonsensowną, przed którą bronić można się jedynie sarkazmem, gorzką ironią, które w rzeczy samej legitymizują jednostkowe (relacja podmiotu) i zbiorowe poczucie zagrożenia<sup>113</sup>.

Jeszcze inaczej myśli o tym wątku Ryszard Matuszewski. Stwierdza, że zawarte w *Mojej siostrze* metafory i sentencje, które dotyczą prawd „dla dorosłych”, pozornie – zwłaszcza na tle wyrazistej wiedzy z dziecięcego elementarza – wydają się naiwne, jednak wykorzystany w wierszu „język »poetyckiego elementarza dla dorosłych«”<sup>114</sup> z czasem ujawnia swoją celność. Relacje między wiedzą „elementarzową” i dorosłym doświadczeniem wyglądają następująco:

I w rezultacie dochodzimy do wniosku, że właściwie nie chodzi tu bynajmniej o przeciwstawienie naiwnej wiedzy z elementarza i smutnej wiedzy dorosłych, lecz raczej o ich gatunkowe zrównanie, ustawienie na różnych szczeblach tej samej drabiny poetyckiego poznania. Bo metonimia „Ala ma kota” pełni tu w końcu podobną funkcję, co owe metaforyczne formuły

---

<sup>111</sup> Można się jednak pokusić o inne skojarzenie z elementarzową frazą. „Mieć kota” może przecież oznaczać: „być szalonym”; wtedy wyrażona w wierszu zdobyta już świadomość siostry oznaczałaby wyższy (ale i bardziej gorzki) stopień poznania prawdeł – szalonego – świata.

<sup>112</sup> K. SKIBSKI: *Antropologia wierszem...*, s. 190–191.

<sup>113</sup> R. MIELHORSKI: *Dzieci Ewy Lipskiej*. W: *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005, s. 29–30.

<sup>114</sup> R. MATUSZEWSKI: *Poetycki świat Ewy Lipskiej*. W: E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 14.

z poetyckiego elementarza, a my, gromadząc nasze doświadczenia, nie przestajemy być wobec tajemnic istnienia nieco tylko większymi i bardziej wyrośniętymi dziećmi<sup>115</sup>.

W obliczu tak licznych poetyckich użyć słynnej frazy można by wręcz powiedzieć: Ala ma kota, wiersz ma Alę. Proste zdanie „Ala ma kota” służy jako czytelne odniesienie do elementarza – ten zaś gra w poetyckich przykładach wiele ról. Warto raz jeszcze podkreślić, że fraza Falskiego przetrwała w świadomości, chociaż już dawno zniknęła z samego podręcznika – o czym zresztą, zdaje się, prawie nikt nie pamięta<sup>116</sup>.

Mimo pojedynczych prób osvajania świata poprzez „podręcznikowe” metafory bilans tego typu poetyckich zabiegów wskazywałyby raczej na tendencje do stawiania przykrych egzystencjalnych diagnoz, w zgodzie z „zachęcającym” wstępem do *Podręcznika dla klasy pierwszej*, zbioru przewrotnych „czytanek” Tomasza Piątka:

Drogie Dzieci!

Nie zapraszamy Was do czytania naszego podręcznika. Nie ma po co Was zapraszać, skoro żadne z Was i tak go nie uniknie: w końcu jest to lektura szkolna. Nie obiecujemy Wam, że będzie ona zabawna. Nie napisaliśmy przecież zabawnika. Nie obiecujemy Wam także, że będzie pouczająca. Nie napisaliśmy przecież pouczajnika. Napisaliśmy podręcznik. A nazwa „podręcznik” pochodzi od słowa „podręczyć”, które z kolei pochodzi od słowa „dęczyć”. Ciescie się więc, że to tylko podręcznik, a nie zadręcznik<sup>117</sup>.

## Pakować się rozważnie

Jakie wnioski – już bez dzielenia przedmiotów według funkcji szkolnej, za to z uwzględnieniem roli pełnionej w tekstach – można wyciągnąć

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Pozostaje oczywiście pytanie, czy nowy elementarz wyprze Alę i jej kota. Boi się tego Darek Foks, który tytuł tomiku *Tablet taty* (2015) wyjaśnia następująco: „Książka zawdzięcza swój tytuł nowemu, darmowemu elementarzowi, w którym znalazło się zdanie »Tola ma tablet taty«, stanowiące od tego roku szkolnego poważne zagrożenie dla zdania »Ala ma kota« z elementarza Mariana Falskiego. [...] Wszystko oczywiście w imię walki o przetrwanie kota Ali, z którym mam do czynienia od 1973 roku i wcale mi się nie znudził” (*Wymyślanie drwala. Z Darkiem Foksem rozmawia Zuzanna Witkowska*. [Http://portlitteracki.pl/przystan/teksty/wymyślanie-drwala](http://portlitteracki.pl/przystan/teksty/wymyślanie-drwala) [data dostępu: 2.08.2015]).

<sup>117</sup> T. PIĄTEK: *Podręcznik dla klasy pierwszej*. Warszawa 2011, s. 5.

z obecności uczniowskich przyborów w poezji współczesnej? Co wynika z takiego (bliskiego modnemu w humanistyce ostatnich paru dekad „zwrotowi ku rzeczom”<sup>118</sup>) oglądu przywołanych wierszy?

Można wymienić wiele przykładów pozytywnej funkcji przedmiotów. Najbardziej oczywista wiąże się z odzyskiwaniem, chociaż na chwilę i tylko we wspomnieniach, utraconej przeszłości. Zapamiętana ze szkolnych czasów rzecz pozwala przywołać dawne emocje, szczęście, beztróskę, zauroczenie (czapka uczniowska w *Rozmowie z harcerzem* Twardowskiego, mundurek z tarczą w wierszu *Spinario* Jarniewicza, *Teczka Toli* Sośnickiego czy – chociaż to tylko jedno z ich zadań – tytułowe przedmioty w *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* Herberta). Ale przybory szkolne w omawianej poezji to nie tylko znak przeszłości. Mogą być też warunkiem dobrej przyszłości (tytułowy ołówek w rękach aniołów z wiersza Zagajewskiego, „serca kajecik”, w którym zanotowane jest „dyktando u nadziei” w tekście *Jeszcze w zielone gramy* Młynarskiego).

Ważna rola szkolnych przedmiotów to umożliwienie rozpoznania, wyartykułowania skomplikowanych aspektów rzeczywistości (*Zeszyt i Zając* Kamieńskiej, *Dokąd bądź* Siwczyka, *Z elementarza istnienia* Biało-szewskiego, *Elementarz* Harasymowicza). Przybory mogą też porządkować złożoność ludzkiej osobowości (tornister w *Wierszu na „ja”* Bargielskiej) i biografii (zeszyt w utworze *Z życiorysu* Różewicza). „Mundurkowa” synekdocha (*O wspomnieniach szkolnego mundurka* Twardowskiego) i zeszytowe zapiski (utrzymany w humorystycznym stylu, ale dotyczący trudnej PRL-owskiej historii *Zeszytek z pierwszej klasy* Młynarskiego) służą opowiedzeniu dawnych traum. Szkolne zeszyty (*Kozłowski i anioł* Młynarskiego) oraz słynne zdanie z elementarza to również współlnicy tworzenia. Pozornie nieskomplikowana fraza „Ala ma kota” otwiera szerokie poetyckie możliwości (*Właściwie każdy wiersz* Szyborskiej), pozwala wrócić do pisania wierszy prostych, „elementa-

---

<sup>118</sup> Analizę tego zwrotu (uzupełnioną przypisami do najważniejszej literatury w tym zakresie) przeprowadza w swojej książce Aleksander Nawarecki, podkreślając, że w Polsce poezja o kilka dekad wyprzedziła koncepcje teoretyczne, już po 1956 roku dostarczyła bowiem imponującej wiedzy o świecie materialnym. Zob. A. NAWARECKI: *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*. Katowice 2014, s. 321–332. Podobna myśl pojawia się w rozważaniach Jolanty Brach-Czajny, która docenia wkład Rafała Wojaczka i Mirona Biało-szewskiego w dowartościowanie przedmiotów i dodaje: „A że filozofowie ociągają się, to nie wina poetów” (J. BRACH-CZAJNA: *Szczeliny istnienia*. Warszawa 1992, s. 15).



rzowych" (cykl *Ala ma kota* Staffa) i prowokuje do stylizacyjnych zabaw (cykl *Appendix* Różewicza, tom *Koty. Podręcznik użytkownika* Majerana), ale i do podjęcia tematu choroby i śmierci (*Symbioza* Olszańskiego, \*\*\* [to jest Ala...] Oszejcy).

Elementy szkolnej wyprawki to także ostatni bastion w obliczu wrogiego świata (*Piórnik* i *Elegia na odejście pióra atramentu lampy* Herberta, wśród młodszych autorów – *Tak* Grzebalskiego). Taką rolę przedmiotów podkreśla Krzysztof Karasek:

Co w istocie oznacza postawienie w centrum swoich zainteresowań rzeczy? Oznacza – szukając uzasadnień – rosnące poczucie świadomości w społeczeństwie, ale także społeczeństwa w jednostce. W krańcowym przypadku rozpacz egzystencji poraża esencję lub na odwrót. Rzecz jest ostatnią wyspą, tratwą ratunkową, na której utrzymać się może zniewolony człowiek. Jest z tego punktu widzenia ostatnim materialnym (zmysłowym) argumentem za istnieniem świata i – paradoksalnie za istnieniem w świecie; miarą ludzkiej wolności<sup>119</sup>.

Aleksander Nawarecki, przytaczając diagnozy Karaska, podkreśla: „Tak pojmowany zwrot ku przedmiotom jest gestem rozpaczliwym, powtarzanym zawsze »w momentach kryzysów społecznych lub jednostkowych«”<sup>120</sup>. Karasek trafnie łączy nasilenie poetyckich związków z przedmiotami w połowie lat 50. z zagrożeniem autonomii jednostki: „Pozostały już tylko elementaria: krzesło (Białoszewski), szuflada (Herbert), pogrzebacz (Grochowiak). Rzecz samotna i ascetyczna, piękna i brzydka, staje się ostatnią przystanią, ultima thule”<sup>121</sup>. Trzeba jednak zauważyć, że – w przeciwieństwie do oswojonych, antysystemowych rzeczy domowych – w przywoływanych w tym rozdziale utworach przybory szkolne często mają systemowe zakorzenienie i zamiast działać ochronnie i zapewniać poczucie bezpieczeństwa, pełnią wobec człowieka groźne, krzywdzące funkcje.

<sup>119</sup> K. KARASEK: *Post scriptum do Ponge'a*. „Literatura” 1986, nr 10, s. 17. Cyt. za: A. NAWARECKI: *Paraferalia...*, s. 28–29. Podobną myśl w omówieniu *Bajek* Herberta przedstawia Sobolczyk („Skoro ludzie zawiedli, skoro nie są »prawdziwi«, »autentyczni«, »pełni«, zwróćmy się ku rzeczom”), podkreślając jednak optymizm zwrotu Białoszewskiego i melancholijność gestu Herberta (P. SOBOLCZYK: *Patryk Herbert...*, s. 162).

<sup>120</sup> A. NAWARECKI: *Paraferalia...*, s. 29.

<sup>121</sup> K. KARASEK: *Post scriptum do Ponge'a...*, s. 17. Cyt. za: A. NAWARECKI: *Paraferalia...*, s. 29.

Negatywny efekt może być spowodowany tym, że człowiek nadużywa mocy danej przez przedmiot, wykorzystuje ją w niewłaściwych celach (jak umiejętność czytania w wierszu *Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* Herberta). W *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* porzucenie dawnych „przyjaciół dzieciństwa”, a w efekcie związanych z nimi wartości, to decyzja wprawdzie „lekkomyślna”, ale samodzielnie podjęta. Jednak pozbawienie człowieka przedmiotowej ostoji może wynikać nie z sabotowania przez niego samego siebie, ale z cudzego postępowania – jak kradzież ojczyzny „z tornistra szkolnego” w *Zwierzaniach emigranta* Lipskiej. Niekiedy przedmiot „wyczerpuje” swoją moc w sposób naturalny (*Piórnik* Herberta) lub traci ważne sensy na drodze ewolucji technologicznych i moralnych – stąd „głupiopisy” (*Elegia na odejście pióra atramentu lampy*) czy dzienniczek lektur, w którym zło zwycięża dobro (*Odrobinka Zadury*). Elementarzowe czytanki mogą przynosić złe wiadomości – jak ta o nieludzkim raju (*Odpusty* Twardowskiego). A w poezji Lipskiej zarówno fraza „Ala ma kota” (*Moja siostra*), jak i włożenie na plecy tornistra (*Wakacje w hotelu*) oznaczają początek ponurej życiowej edukacji, pełnej rozczarowań, trwającej aż do śmierci – która przynajmniej pozwala odłożyć „ciężkie tornistry wiedzy”, więc w porównaniu z trudami egzystencji wydaje się „wagarami” (*Z listu*).

Szkolny ekwipunek uwikłany jest w system edukacji, co również ma groźne konsekwencje. Potencjał dokonywanej poprzez podręczniki indoktrynacji może wprawdzie ograniczać niewłaściwe, restrykcyjne lub naiwne stosowanie ich przez władze (*Poemat dla dorosłych* Ważyka, *Dzieci z książki* Herberta), ale mogą one też skutecznie zakłamywać rzeczywistość (*Co będzie świadectwem* Barańczaka). Nie należy jednak dać się zwieść wspólnocie, która, według idealistycznych nastawień, powinna stać się efektem uczenia się „Z tego samego elementarza” – dawna wspólna lektura nie ma znaczenia w obliczu politycznych rozgrywek dorosłego życia (*Kontrolowane rozmowy* Tomasza Jastruna). Pocieszać może fakt, że o ile szkolna wyprawka stanowi czasem wymierzoną w obywateli broń reżimu, to okazuje się, że broń jest obosieczna. Dzieci idą z tornistrami na „front wychowawczy” (*Front* Tomasza Jastruna), ale przecież pojawia się też antysystemowy „tajny agent”, który za pomocą długopisu „Zenith 5” walczy z „rusyfikacją” (*Nieodwracalne skutki rusyfikacji* Jaworskiego). Niestety, broń okazuje się obosieczna także w innym sensie: poezja doraźna, zaangażowana, walcząca z systemem i wypełniająca „zeszyty szkolne szczerze udręczone” skazuje się na za-

pomnienie i krytyczne oceny potomnych (*Do Ryszarda Krynickiego – list Herberta*).

W powieści *Dziewczyna z zapalkami* Anny Janko znaleźć można ciekawą szkolną metaforę życia:

Jakże trzeba poganiać życie, żeby łaskawie żyło! Zabieramy to życie na spacer, aby się przewietrzyło. Karmimy je, żeby nie osłabło. Kładziemy do łóżka, by się wyspało, albo kochamy się z kochankiem, aby to życie dotknęło w sobie tego czegoś, owej tajemniczej energii, która je uskrzydli i rozpali! Na chwilę.

A na co dzień ciągniemy je za sobą, jak dziecko worek z kapciami...<sup>122</sup>.

Jeżeli taka jest sytuacja człowieka (krótkie chwile szczęścia, częściej „worek z kapciami”), to warto docenić czasami przykrą, ale niezwykle pouczającą wszechstronność elementów wyprawki, ich zdolność do pełnienia – w różnych okolicznościach politycznych, społecznych, biograficznych – tak złożonych (pozytywnych i negatywnych) funkcji. Trzeba po prostu spakować się rozważnie, ze świadomością skomplikowanych uwarunkowań, ewokowanych lub wyostrzonych w poezji poprzez „użycie” uczniowskich przyborów. Dopiero z tą wiedzą, uzupełniającą tradycyjny ekwipunek ucznia, można wyruszyć do szkoły.

---

<sup>122</sup> A. JANKO: *Dziewczyna z zapalkami*. Warszawa 2007, s. 113.

ROZDZIAŁ 4

Informator kandydata,  
czyli typy szkół i etapy edukacji

**„A życia ile się trzeba uczyć?”**

Życie to tak samo fach jak każdy inny. A kto wie, czy nie najtrudniejszy z wszystkich fachów. Bo taki doktor czy inżynier ile się musi uczyć? Czy choćby profesor? Pięć, dziesięć lat, niechby i dwadzieścia. Dyplom mu dadzą i już umie. A życia ile się trzeba uczyć? Nie ma na to lat. I nie ma dyplomów. Możesz być nawet prorok z brodą, a możesz nic nie umieć. Bo wszystko od człowieka zależy, czy ma dar, czy nie. Niektórzy, gdyby i dwa razy żyli, nic by się nie nauczyli. A niektórym i wieczności byłoby za mało. Bo kto głąb, to głąb<sup>1</sup>.

Przytoczone rozważania bohatera *Kamienia na kamieniu* kierują uwagę równocześnie na adekwatność i nieadekwatność szkolnej metafory w mówieniu o życiu. Z jednej strony określenia związane z edukacją („się trzeba uczyć”, „nic nie umieć”) dobrze oddają sytuację egzystencjalną, z drugiej – zaakcentowano różnice pomiędzy jasno wyznaczonymi latami nauki, które wieńczy dyplom, a niezdefiniowanym czasem („Nie ma na to lat”), nieokreślonym końcem („I nie ma dyplomów”) i mglistymi kryteriami („ma dar czy nie”) edukacji życiowej.

Wbrew tym rozbieżnościom, poziomy „zaawansowania” znane z doświadczenia szkolnego pozwalają w poezji uchwycić ludzką kondycję, stopień gotowości do sprostania określonemu aspektowi egzystencji, złożone relacje międzyludzkie. Czasem jednak, blisko diagnoz z powieści Wiesława Myślińskiego, pokazują nieprzystawalność systemowej edukacji do istotnych wartości, które odkryć można jedynie w „prawdziwym” świecie. Metafory szkoły, a także określonych etapów edukacji czy wręcz danych klas, służą opisaniu sytuacji życiowej, tej

---

<sup>1</sup> W. MYŚLIŃSKI: *Kamień na kamieniu*. Szczecin 1986, s. 250.

uniwersalnej lub zanurzonej w politycznym, historycznym, osobistym konkretnie. Zaczyna się to już od przedszkola – a czasem nawet od żłobka.

### Przedszkolne „zabawy”

Najbardziej znaną przedszkolną metaforę proponuje Jacek Kaczmarski<sup>2</sup>. Warto przyjrzeć się bliżej (skrótowo streszczonemu już w rozdziale pierwszym) utworowi *Przedszkole*. Ten tekst, napisany w roku 1974, kiedy Kaczmarski miał zaledwie 17 lat, pozwala opowiedzieć o systemie ucisku. Zaprezentowana w utworze relacja z zabawy „w pociąg” demaskuje ustrój. Przedszkole występuje tu – co podkreślają badacze, których rozpoznania, przytoczone już w pierwszej części książki, warto w tym miejscu przypomnieć – jako „jedna z metafor opisujących funkcjonowanie społeczeństwa w państwie totalitarnym”<sup>3</sup> i „instytucja opresyjna, a nawet jako symbol panującego w PRL systemu”<sup>4</sup>.

Już w pierwszej zwrotce wyczuć można napięcie. Informacja dotycząca przedszkolnych atrakcji („Zabawek mamy tutaj w bród”<sup>5</sup>) zderza się z ostatnim wersem, w którym zabawa zostaje ukazana jako trud („Po całych dniach bawimy się / W coraz to inny trud”). Kolejne zwrotki odsłaniają dalsze okoliczności tej wątpliwej rozrywki. Wersy: „Pani nam przypatruje się – / Pilnuje gdzie zabawy kres” ujawniają, że zabawa odbywa się pod obserwacją i w razie naruszenia zasad może zostać w każdej chwili przerwana. Natomiast stwierdzenie: „Bo mamy w pociąg bawić się” sugeruje przymus uczestnictwa w tej aktywności, która pełni wyraźną funkcję: pozwala pani – uosabiającej władzę – odciągnąć dzieci od marzenia („Wszystkim zachwyciłbym się gdy – / Gdyby nie Pani głos”) o tym, co świat miałby do zaoferowania („Za oknem tyle świata lśni”). Nie warto się opierać, lepiej słuchać pani („W przedszkolu naszym nie jest źle, / Kiedy się grzecznym jest”), za niebawienie się grożą bowiem konsekwencje: „po pupach, po pupach, po pupach biją

<sup>2</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarskiego*. W: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*. Red. M. KARWAŁA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 329–347.

<sup>3</sup> K. GAJDA: *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*. Poznań 2013, s. 264.

<sup>4</sup> J. KOWALSKA-LEDER: *Przedszkole*. W: *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*. Red. M. SZPAKOWSKA. Warszawa 2008, s. 275.

<sup>5</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 152–153.

nas”<sup>6</sup>, „krzyczą”, „po łapach, po łapach, po łapach trzepią”, „W kącie się łyka łyzy”. Kary mogą się wydawać niewielkie, gdyż zostały dostosowane, do warunków przedszkolnych. Jednak odszyfrowanie ich zgodnie z założeniem, że przedszkolem jest Polska<sup>7</sup>, pozwala dostrzec, że niepokornym obywatelom zagrażają zarówno represje fizyczne („biją nas”, „trzepią”), jak i społeczne wykluczenie (stanie „w kącie”).

Przedszkolna atmosfera skłania do konformizmu. Zastraszone lub po prostu zrezygnowane przedszkolaki posłusznie ruszają do zabawy w pociąg. Jej przebieg okazuje się jednak niezadowolający. Najwyraźniej władza sama nie wie, co robi („Pani nas ciągnie tam i tu, / I chyba sama nie wie gdzie”), a tak prowadzony pociąg nie ma szans w całości dotrzeć do celu, więc dzieci przewracają się. Ważne okazuje się zachowanie pozorów. Pociąg wprowadzie się rozsypał, ale nadal wszyscy udają, że jedzie dalej. Zabawa się nie udała – ale przedszkolna organizacja ma z góry upatrzone osoby, na których można się mścić w razie niepowodzenia. Działanie władzy okazuje się przewidywalne: podejrzeniu i karze podlega z reguły ta sama osoba, napiętnowana już jako „zła” („Tym pierwszym zwykle bywam ja, / Bo jestem krnąbrny oraz zły”). Celem tego typu „łapania” jest nie tyle wymierzenie sprawiedliwości, ile po prostu ukaranie kogokolwiek, by zachować pozory porządku. I chociaż ukarany ma poczucie krzywdy („A ja z pociągu, z pociągu wypadłem tylko i – / W kącie połykam łyzy”), to życie w reżimie nauczyło go już, że nie warto walczyć o swoje prawa („W kąciку siedzę cicho sza”). Codzienne przebywanie w przedszkolu uczy także zapominania o niesprawiedliwości: „W przedszkolu naszym tak już jest, / Że zapomina tu się zło”. Nie ma czasu na rozpamiętywanie, bo trzeba znów przystąpić do zabawy i próbować nikomu się nie narazić. A ostatnie dwa wersy: „W przedszkolu naszym nie jest źle! / (Szczególnie, gdy się śpi!)” to

---

<sup>6</sup> Wyeksponowana poprzez trzykrotne powtórzenie fraza „po pupach” oraz edukacyjna rzeczywistość kierują uwagę w stronę gombrowiczowskiego „upupiania”, narzucenia niedojrzałości, w którą wepchnięci zostają „dorosli, sztucznie [...] zdziecinnieni i zdrobnieni” (W. GOMBROWICZ: *Ferdydurke*. Kraków 1989, s. 37). Przytoczoną we fragmencie wypowiedź dyrektora Piórkowskiego otwiera zresztą bardzo podobne powtórzenie: „Pupa, pupa, pupa!” (ibidem).

<sup>7</sup> Zob. *Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz*. Z Jackiem Kaczmarskim rozmawia Natalia Gorbaniewska. <http://www.kaczmarski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarskim/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/> [data dostępu: 4.01.2016].

wyraźna sugestia, że najlepiej wychowany przedszkolak-obywatel to ten, kto nie wie, co się dzieje naprawdę.

Nawet jeśli przedszkole nie jest wyeksponowane w tytule, może pojawić się w szeregu przykładów uświadamiających groźbę sytuacji. W utworze *Dzieci* Ewy Lipskiej, w którym wielokrotnie powtarza się właśnie anafora „Dzieci...”, uzupełniona licznymi przykładami działań niedziecięcych („Dzieci spotykają się na wieczorze wspomnień. / Dzieci spotykają się na zebraniu egzekutywy”<sup>8</sup>) lub tylko dziecięce udających („Dzieci walczą o prawa do lalek”), znaleźć można także wersy:

W wielkim przedszkolu narodów  
dzieci grają w piłkę i  
plują na siebie pestkami z wiśni.

Gra w „przedszkolu narodów”, a więc kolejna metafora polityczna, wpisuje się w ciąg „dziecięcych zabaw w historię”<sup>9</sup>. Rozgrywka najwyraźniej nie przebiega jednak zgodnie z zasadami *fair play*, skoro przeciwnicy atakują się „pestkami” (w których po usunięciu „przedszkolnego” nawiasu łatwo dostrzec naboje). Inny wiersz Lipskiej, *Widzę je wszędzie*, to monolog o nieistniejącym dziecku, które wprawdzie można by urodzić – tylko jak wtedy zagwarantować mu dobry scenariusz życia i jak objaśnić straszny świat? Jedna z trudnych do wytłumaczenia kwestii ukazana zostaje za pomocą metafory przedszkolnej (i żłobkowej):

Jak wytłumaczę mu  
że my  
dwudziestoczeroletni  
wypuszczeni za kaucją ze żłobków  
nie wypisani jeszcze z przedszkoli  
należymy już do domu  
starców<sup>10</sup>.

Pokoleniowe wyznanie, przypominające nieco to z wiersza *My* („My – rocznik powojenny otwarty na oścież”<sup>11</sup>), ukazuje ludzi nieprzygotowanych do życia. Wprawdzie wyszli ze „żłobków”, ale warunkowo,

<sup>8</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986, s. 68.

<sup>9</sup> H. PUSTKOWSKI: *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska imi)*. W: *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005, s. 43.

<sup>10</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 71–72.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 23–24.

„wypuszczeni za kaucją” jak przestępcy z więzienia. Wbrew metryce, są w swojej niegotowości wobec świata niczym dzieci w przedszkolu, a równocześnie czują, że ich życie już uciekło, zaś oni utknęli w monotonii „domu starców”<sup>12</sup>.

Maria Cyranowicz w utworze *przedszkole* w charakterystyczny dla siebie sposób „[r]zeczywistość apriorycznie rozbitą próbuje scalać oczami dziecka”<sup>13</sup>. Opis zderzenia z pierwszą edukacyjną placówką to równocześnie próba radzenia sobie z narzuconymi okolicznościami egzystencji („trzeba wybrać to miejsce, choć wybrano je za nas”<sup>14</sup>), szukania własnej przestrzeni („a z piaskownicy kwadratu uczynić sobie przestrzeń”), zgłębienia mechanizmów pamięci („głębokiej jak czerni aksamitna kota, / którą trzeba będzie oswajać już do końca świata”), adaptacji do rzeczywistości i godzenia się z przemijaniem. Trzeba zmierzyć się z perspektywą samodzielności (odejścia rodziców), której przedsmak daje „przedszkole”:

[...] trzeba wybrać to miejsce,  
choć wybrano je za nas, podejść ostrożnie do parkanu  
i pomachać rodzicom: wciąż odchodzącym daleko  
dalej byle od zmysłów.

Bohdan Zadura grupową zabawę przedszkolną – inaczej niż Kaczmarewski i Lipska – uniwersalizuje ponad polityczne i pokoleniowe doświadczenie. Wiersz *A my wszyscy być* dotyczy zabawy w kółko graniaste. Tę dziecięcą grę przystępnie opisano w *Zabawniku*:

Trzymamy się za ręce i posuwamy się w jednym kierunku po obwodzie koła, śpiewając:  
*Kółko graniaste*  
*Czworokanciaste,*

<sup>12</sup> W późniejszym wierszu Lipska uchwyci tę paradoksalną sytuację egzystencjalną w zwięzłej frazie „Dom Spokojnej Młodości” (ibidem, s. 108).

<sup>13</sup> M. KASPRZAK: *Raport z obelżywego miasta*. W: *Tekstylika. O rocznikach siedemdziesiątych*. Red. P. MARECKI, I. STOKFISZEWSKI, M. WITKOWSKI. Kraków 2002, s. 586; pierwodruk: „Ha!art” 2001–2002, nr 4–1, s. 116–121. Kasprzak komplikuje jednak uczniowską, dziecięcą rolę w tej poezji, uzupełniając charakterystykę Cyranowicz o funkcję nauczycielską: „Jest Gombrowiczowskim profesorem syntezy, o wiele silniej jednak skinderyzowanym” (ibidem). Zob. T. CIEŚLAK: *Poezja neolingwistów warszawskich*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009, s. 175–186.

<sup>14</sup> M. CYRANOWICZ: *i magii nacja*. Kraków 2001, s. 12.



*Kółko nam się połamało,  
Cztery grosze kosztowało,  
A my wszyscy bęcąc!*

...i przewracamy się wśród śmiechu i okrzyków, ale jednocześnie staramy się nie przerwać kręgu. Im bardziej wymyślna wywrotka, tym większa radość. Po czym zabawa zaczyna się od początku, aż do zmęczenia lub znudzenia biorących w niej udział<sup>15</sup>.

Zadura ukazuje absurdalność nie tylko dziecięcej zabawy, ale i ludzkiej kondycji:

Nie pytam dlaczego wszyscy

Pytam tylko:

Dlaczego cztery grosze?

Dlaczego graniaste?

I czy śmiałyśmy się sami z siebie  
czy przedszkolanka nas nauczyła<sup>16</sup>

„Zabawa” w upadek dotyczy wszystkich – przyczyn tej wspólnoty losu nawet nie warto dociekać. Natomiast pozostałe zasady dotychczas wyśpiewywano bezmyślnie, przyjmowano narzucone odgórnie słowa i zapamiętano je bez zrozumienia sensu. O ile w ogóle mają jakkolwiek; wszak płacona cena („cztery gorsze”) wydaje się przypadkowa, a nawet sama nazwa gry to oksymoron, bo kółko nie może być graniaste, czyli „kanciaste” („czworokanciaste”, jak doprecyzowuje piosenka)<sup>17</sup>. Z perspektywy czasu można zastanowić się nad absurdalnością reguł przedszkolnej zabawy i przełożyć je na „zabawę” w egzystencję. Nasuwa się też pytanie, czy umiejętność śmiania się z własnego udziału w takiej „grze”, z własnych upadków (w obliczu codziennych porażek? a może też w antycypacji ostatecznego „bęc”, które zakończy „zabawę”?) jest przyrodzona, czy takiej obronnej postawy trzeba się w szkole (przedszkolu) życia dopiero nauczyć. Nie tylko absurdalna (choćby dlatego, że w kanciastym kole) to zabawa, ale i ponura, skoro z góry dąży do przewrócenia uczestników. W *Przedszkolu* Kaczmarskiego zabawa w pociąg

<sup>15</sup> *Zabawnik*. Red. K. SZROEDER-DOWJAT. Warszawa 2008, s. 37. [Http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf](http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf) [data dostępu: 20.03.2016].

<sup>16</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Wrocław 2005, s. 292.

<sup>17</sup> *Kółko graniaste*. [Http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kolko-graniaste;7233.html](http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kolko-graniaste;7233.html) [data dostępu: 10.07.2015].

kończyła się podobnie – zerwaniem łańcucha ludzi i przewracaniem się, ale był to wynik słabości konkretnego systemu, a nie z góry zakładany efekt końcowy. Po lekturze wiersza Zadury nawet przytoczona za *Zabawnikami* instrukcja zaczyna brzmieć złowrogo (skoro: „Im bardziej wymyślna wywrotka, tym większa radość”, a „zabawa zaczyna się od początku, aż do zmęczenia lub znudzenia”). A gdy w utworze *Kocia żałoba* (*Love Story*) – następnym tekście z tomu *Ptasia grypa* (2002) – przedszkolna metafora dotyka tematu miłości, to „zabawy” przestają być beztroskie:

Więc z górki na pazurki? Ale czy jesteśmy w żłobku?  
No powiedzmy w przedszkolu, jednak wśród starszaków  
bo już wiemy że nie chodzi o plastikowe grabki  
a o paznokcie? I podejrzewamy że rzecz  
jest poważniejsza? Ta jazda bez trzymanki  
na dwukołowym rowerze Choć rower ten to tandem  
I górka też mi ładna Jak schody w Odessie  
po których toczy się wózek Z pieca  
na łeb

na szyję<sup>18</sup>

Już od tytułu, łączącego Erosa („*Love Story*”) i Tanatosa („*żałoba*”), rozpoczyna się przeplatanie miłości i katastrofy, a wszystko w sytuacji stylizowanej na przedszkolną, przy czym należy ją najpierw samemu zdefiniować, odpowiedzieć sobie na pytanie: „Ale czy jesteśmy w żłobku?”. Okazuje się, że (podobnie jak w *Widzę je wszędzie* Lipskiej) to etap już po żłobku. I nawet w ramach przedszkola pojawia się podział na mniej i bardziej doświadczonych życiowo („starszaków”). To prawdopodobnie – choć nie na pewno, bo pozostają znaki zapytania – etap dojralszy, czego dowodzić ma wyższy poziom świadomości („już wiemy że”) oraz przeczucie powagi zagadnienia („I podejrzewamy że rzecz / jest poważniejsza”). Na dodatek rower, na którym się jedzie, jest już dwukołowy, co stanowi przecież w dziecięcym świecie ogromny awans (a równocześnie spore wyzwanie). Jednak mimo przejścia do wyższej grupy oraz jazdy na rowerze bez podporowych kółek uczest-

---

<sup>18</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 293. Warto przypomnieć, że metafora „starszaków” pojawia się w tomie *Ptasia grypa* również w *Wierszu dla Marty Podgórnika*, który został już omówiony w rozdziale drugim.

nicy „wydarzeń” nadal przedstawieni są jako przedszkolaki, co sugeruje nieznajomość życia i konsekwencji własnego postępowania.

Wspomniana poważniejsza „rzecz” zdaje się dotyczyć relacji dwojga ludzi, na co wskazuje nie tylko „Love Story” w tytule; także liczne późniejsze podteksty. Dochodzi przecież do zamiany „plastycznych grabek” na „paznokcie” (co konotuje nie tylko przejście do cielesności, ale również likwidację zapewnionego przez „zabawkę” bezpiecznego dystansu do czegoś „drapanego”), rower to tandem, a dziecięcy wózek – jeśli zawiesić chwilowo konkretne filmowe skojarzenie – też może stanowić, zapewne w tym kontekście uboczny, efekt „historii miłosnej”. „Love Story”, chociaż snuta za pomocą określeń związanych z niewinną dziecięcą jazdą na rowerze, prezentowana jest jako szaleńczy pęd ku klęsce. Wykorzystanie pozornie radosnej frazy „z górki na pazurki”, która znaczy „bardzo szybko z góry na dół”<sup>19</sup>, od razu wprowadza element szybkości i wertykalnego kierunku (ze zwrotem w dół). „Jazda bez trzymanki” to świetna zabawa, ale też działanie bez zachowania środków ostrożności, a to już może się źle skończyć. Co ciekawe w kontekście wiersza – zwłaszcza występującego w nim wózka – próba znalezienia definicji prowadzi na przykład do internetowego *Słownika slangu i mowy potocznej*, w którym jedno ze znaczeń „jazdy bez trzymanki” to „uprawianie seksu bez zabezpieczeń”<sup>20</sup>. Ostatnie cztery wersy również ukazują świadomość nieuchronnej katastrofy. Pojawia się ambiwalencja subtelna, słyszalna choćby we frazie „też mi” („górką też mi ładna”), ale i przerażenie wyrażone dosadnie, poprzez porównanie oparte na słynnej, wielokrotnie pastiszowanej scenie staczania się wózka po schodach odeskich podczas masakry ludności w filmie *Pancernik Potiomkin* (1925) Siergieja Eisensteina. Końcowe sformułowania prowokują do licznych odczytań. „Z pieca na łeb” się spada i to gwałtownie, a „na łeb na szyję” leci się bardzo szybko, więc ta kontaminacja daje efekt skumulowanego zmierzania do szybkiego upadku z wysoka. Równocześnie rozpisanie jej na wersy każe skupić uwagę na poszczególnych elementach metafory, zachęcając do dopowiadania skojarzeń. Określenie „z pieca” ewokuje gorące namiętności. „Na łeb” może się komuś (uczucie na przykład) rzucić. Ktoś komuś rzuca się „na szyję” – chociaż na nią można

<sup>19</sup> *Z górki na pazurki*. [Http://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=15790](http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=15790) [data dostępu: 10.07.2015].

<sup>20</sup> *Jazda bez trzymanki*. [Http://www.miejski.pl/slowo-jazda+bez+trzymanki](http://www.miejski.pl/slowo-jazda+bez+trzymanki) [data dostępu: 10.07.2015].

sobie również zarzucić pętlę, bez hamulców „rzucając się” w miłą przygodę (a od „na szyję” blisko już do „na złamanie karku”). Zostaje żal, tytułowa żaloba – „kocia”, bo związana z potocznym określeniem „żałoba po kocie”, które oznacza brud za paznokciami. Ale być może żaloba jest „kocia” też dlatego, że ląduje się „na pazurkach”, wpisanych tu w ciąg „pazurki” – „grabki” – „paznokcie”. Albo, jak kot, spada się „na cztery łapy” – jednak nie bez zadrapań po tej szaleńczej „przejażdżce” na tandemie?

Justyna Kowalska-Leder zauważa: „Przedszkole w polskiej kulturze wiąże się z silną ambiwalencją. Z jednej strony funkcjonuje jako symbol beztroski (»życie to nie przedszkole«), z drugiej – oznacza pierwszą instytucję totalną, z którą przychodzi się zmierzyć człowiekowi na drodze społecznego rozwoju”<sup>21</sup>. Można znaleźć w polskiej poezji współczesnej przykład tego pierwszego, beztroskiego znaczenia. Przedszkole i prawdziwe życie nie przystają do siebie w wierszu Zbigniewa Herberta *Pan Cogito o potrzebie ścisłości* z tomu *Raport z obłożonego Miasta* (1983). Dorosły świat wojen, terroru, cierpienia nie poddaje się arytmetyce, nie da się ująć ludzkich spraw w proste liczby, nie ma powrotu do dziecięcej nieświadomości:

dzieci mają dobrze  
dodają jabłko do jabłka  
odejmują ziarnko od ziarnka  
rachunek się zgadza  
przedszkole świata  
pulsuje bezpiecznym ciepłem<sup>22</sup>

Pan Cogito, rozważając „widmo nieokreśloności” w historii<sup>23</sup> i „brak ścisłych danych” w sprawach ludzkiego życia, kontrastuje niejasną sytuację dorosłego z rachunkami dokonywanymi przez dzieci, sam

<sup>21</sup> J. KOWALSKA-LEDER: *Przedszkole...*, s. 274.

<sup>22</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 517–522.

<sup>23</sup> Określenie „widmo nieokreśloności” to aluzja do *Manifestu komunistycznego*. Herbert w rozmowie z Jackiem Trznadłem zauważa: „Miałem kolegę, który siedział ze mną w jednej ławce i wyraźnie komunizował. Dzięki niemu przeczytałem *Manifest komunistyczny*, tekst ładny literacko. Jest tam zdanie prorocze: Widmo komunizmu krąży po Europie. Trafnie powiedziane – widmo. Bo to jest ustrój nierzezywisty, ustrój widmowy, i dlatego tak trudny do zwalczania. Ja mu odmówiłem ontologicznego statusu” (*Wypluć z siebie wszystko. Rozmowa ze Zbigniewem Herbertem* (9 lipca 1985)). W: J. TRZNADEŁ: *Hańba domowa. Rozmowy z pisarzami*. Lublin 1993, s. 174).

utracił jednak „przedszkole świata”, niewinną (ale ambiwalentną, bo nieświadomą realiów) przestrzeń dzieciństwa. Trafił do „szkoły świata” (by posłużyć się bardzo podobną, wcześniejszą metaforą Szymborskiej, pochodzącą z wydanego w 1957 roku tomu *Wołanie do Yeti*)<sup>24</sup>.

Częściej jednak poeci kładą nacisk na instytucję totalną (*Przedszkole*) lub na przewrotne metafory, zgodnie z którymi życie to właśnie jest przedszkole – ale nie dlatego, że wiąże się z beztróską, lecz raczej dlatego, że ludzie są nieświadomi jak małe dzieci wrzucone w meandry polityki (*Dzieci*), w pokoleniową bezradność (*Widzę je wszędzie*), w absurdalne reguły świata (*A my wszyscy bęc*) i gwałtowne porywy uczuć (*Kocia żałoba (Love Story)*). Narzucony dorosłym status dziecka, implikowany przez metaforę państwa/życia-przedszkola, sprawia, że nie mogą oni dojrzeć i decydować sami o sobie. Rolę „wychowawców” pełnią władza polityczna i mechanizmy egzystencji. Można się wprawdzie bawić, ale nawet rozrywki zostają odgórnie zorganizowane i służą rozwijaniu „dziecka” w „odpowiednim” kierunku. Takie gombrowiczowskie „upupienie”, ograniczenie swobody nie pozwala na podjęcie dojrzałych, nieprawomyślnych działań. Oczywiście, „w przedszkolu” tę infantyлизację podmiotu widać najwyraźniej, ale spostrzeżenia te odnieść można także do obsadzenia człowieka w roli dziecka starszego, ucznia na wyższych etapach edukacji<sup>25</sup>. Przedszkolne „zabawy” okazują się mało zabawne i często źle się kończą. I chociaż chwilami wydawałoby się, że nie ma z tego wczesnego edukacyjnego poziomu ucieczki i największy awans to ten ze żłobka do „starszaków”, to w poezji także dalsze poziomy nauczania metaforyzują egzystencjalne zawłóści. Przed przejściem „do kolejnej klasy” warto jednak zwrócić uwagę na

<sup>24</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 28.

<sup>25</sup> Infantyлизująco działa już sama szkolna przestrzeń. Aleksander Nalaskowski w rozdziale *Przestrzeń infantyлизująca* opisuje swoje doświadczenia jako rodzica siedzącego podczas wywiadówek w szkolnych ławkach oraz jako dyrektora, który widzi u siebie skłonność do traktowania rodziców niczym uczniów. Zauważa: „Szkołę można zatem postrzegać jako zabawę, w której nic nie jest prawdziwe [...] Przech tę umowność szkoła jest przestrzenią, w której tak naprawdę nikt nie jest dorosły. [...] Przestrzeń szkoły nakazywała traktować każdego jak ucznia. [...] Szkoła jest przestrzenią, w której nie można dorosnąć, bo cała nasycona jest niedorobnością. Wszystko w niej musi być dydaktyczne albo (dla uczniów najmłodszych) zabawne czy »przyjemne«” (A. NALASKOWSKI: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002, s. 73, 74).

metafory dotyczące szkoły jako całości – zanim się pójdzie do szkoły, trzeba przecież wybrać konkretną placówkę.

## Katalog szkół

I tym razem, jak przy rozważaniach „przedszkolnych”, wykaz zainicjują przykłady z twórczości Kaczmarskiego<sup>26</sup>, wspomniane już w rozdziale pierwszym. Tekst *Szkoła* z 1975 roku, luźna adaptacja utworu wykonywanego przez amerykańskiego pieśniarza Pete’a Seegera *What Did You Learn in School Today?*, nie jest szczególnie skomplikowany – treści nauczania stanowią odpowiedź na powtarzające się pytanie: „Czego uczyli ciebie dziś / W szkole, synku mój?”<sup>27</sup>. Wyraźnie ukazano bierną rolę ucznia w procesie edukacji – „uczyli go”, a nie „on się uczył”. Podobny jest układ sił w powracającym po każdej zwrotce fragmencie: „Tego uczyli w szkole mnie, / Tego uczyli dziś”<sup>28</sup>. Jak wynika z zaprezentowanych wcześniej refleksji na temat okresu 1945–1989, odpowiedzi dziecka wiązać można z propagandą sukcesu, wiarą w utopię i trzymaniem obywateli w nieświadomości. „Synka” uczyli między innymi, że: „sprawiedliwości końca brak”, „życie nasze to radości sznur”, „wszystkim jest dobrze, nigdy źle”, „bliski jest kłamstw i zbrodni kres”. W piosence występuje drugi, przeplatający się z poprzednim, rodzaj przekazu, który ma na celu ukształtowanie ludzi ufających rządowi, gotowych ponieść dla niego ofiary. Taka treść zawarta jest na przykład w naukach: „musi być twardym rząd”, „głupstwem płynąć jest pod prąd”, „rząd nasz to mądrości wzór”, „Rządzący to najlepsi z nas, / Więc będziemy ich wybierać raz po raz”.

Ciekawsza okazuje się *Szkoła* z 1989 roku. Oświatowa placówka po raz kolejny jest metaforą Polski, która w tej odsłonie przechodzi gwałtowną ustrojową zmianę. Nikt nie wie, jak działać w nowym porządku, a obywatele odreagowują lata ucisku. Tekst konsekwentnie wykorzystuje edukacyjną metaforę, przywołując różne elementy szkolnej rzeczywistości. Punkt wyjścia to „remont szkoły”: „Nasza szkoła od

<sup>26</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia...*

<sup>27</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji...*, s. 1032–1033.

<sup>28</sup> W śpiewanym przez Seegera tekście, którego autorem jest Tom Paxton, wykorzystano stronę czynną: „What did you learn”, „I learned” (zob.: T. PAXTON: *What Did You Learn in School Today? W: I’ve Got a Poem For You*. Red. J. FOSTER. Oxford 2001, s. 38–39). Ta różnica sugeruje wyższy stopień ubezwłasnowolnienia ucznia przez system sportretowany w polskiej adaptacji utworu.

miesiący jest w remoncie”<sup>29</sup>. Trzecia zwrotka zdradza, że pod warstwą „remontową” kryją się dylematy ustrojowe. Trzeba bowiem znaleźć nowego patrona – nie może być nim już Bolesław Bierut, a „O następcę kłóć się szacowne grona: / Ktoś z Sanacji, czy też ktoś z akowskich sił?”. Wersy w rodzaju: „Na tablicach starych pisać już się nie da, / Nie wiadomo zresztą jeszcze – co i czym?” diagnozują brak środków i pomysłów na wyjście z impasu, zawieszenie pomiędzy starym systemem a nowym układem, który nie zdążył się jeszcze ukształtować. Trzeba znaleźć sposób, by obywatele nie zyskali nadmiernej samodzielności („Jak tu nas utrzymać przez ten czas na wodzy, / Gdy wychować na Polaków nie ma gdzie”).

Jednak pozbawieni obowiązku szkolnego uczniowie, czyli uwolnieni spod władzy poprzedniego systemu Polacy, cieszą się wolnością („nareszcie mamy spokój, mamy czas”) i reagują w różny sposób na odzyskaną swobodę: jedni piją w bramach, inni planują wyjazd za granicę, a niektórzy próbują dopasować się zewnętrznie do nowej koniunktury, nie zmieniając się wewnętrznie. Dawna władza zostawiła „szkołę” w stanie rozpadu, a po odcięciu się od starego porządku nie ma niczego, czym można by go od razu zastąpić. W tej sytuacji wraca znany z *Przedszkola* motyw zabawy, tym razem ukazany nieco inaczej:

Więc – bawimy się, o nudzie nie ma mowy!  
 Bawiąc – uczysz się i odtąd tak ma być!  
 Zamiast martwe prawdy wbijać w młode głowy –  
 Nauczmy wreszcie się jak w Polsce żyć!

Tutaj nie ma już reżimu systemu, bo nie ma systemu, ale równocześnie zabrakło wskazówek, których można by się trzymać. Zabawa znów okazuje się narzuconą koniecznością, chociaż już nie PRL jest jej dysponentem. Kaczmarek umiejętnie wykorzystuje pole semantyczne szkoły do konstruowania analogii z Polską: remont szkoły to zmiany w kraju, „dyrektor, pedagogzy / I Komitet Rodzicielski” to państwowi decydenci, patron szkoły to patron duchowy przemian politycznych, problemy z wyposażeniem placówki łączą się z brakami gospodarczymi i wychodzeniem na jaw sekretów i animozji („Gdy portrety zdjęli – wylał brud ze ściany”<sup>30</sup>), a uczniowie to obywatele ze swoimi

<sup>29</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji...*, s. 429–430.

<sup>30</sup> W kontekście interpretacji tekstu Kaczmareckiego jako opowieści o przełomie fragment ten stanowi anachronizm – decyzję o zdjęciu portretów podjął już

pomysłowymi koncepcjami przetrwania w kalejdoskopowo zmieniającej się rzeczywistości.

Z innych „ustrojowych” szkół przypomnieć można choćby cytowaną w rozdziale pierwszym *Szkołę katów* Andrzeja Kaliszewskiego i postulat posłania patriotów do „szkół / rządu”<sup>31</sup> (*A jeśli już Juliana Kornhausera*) czy omówiony w rozdziale drugim tekst Wojciecha Młynarskiego *W szkole wolności*, jednak rola metafory „ogólnoszkolnej” nie ogranicza się do polityki. Ludzkie przywary, inne niż nieumiejętne korzystanie z demokracji, piętnuje Krzysztof Karasek w prozie poetyckiej *Szkoła ptaków*. Ironiczny opis nauki latania – nieudanej mimo wysiłku i tego, że poprzednie pokolenie dawało sobie radę – wyraża między innymi przekonanie uczniów o przeznaczeniu do wysokich lotów („Zacząć od kury znaczyło zgodzić się na kurę, a my byliśmy przecież ptakami”<sup>32</sup>). Jednemu z adeptów wreszcie się udaje, ale finał tekstu obnaża zbiorowe mechanizmy ratowania swojej samooceny i umniejszania cudzego sukcesu w obliczu własnych porażek: „To fałszywy ptak, fałszywy ptak, szeptaliśmy, my, prawdziwe ptaki, drepcząc, podskakując, padając i podnosząc się znowu podczas gdy on, ten fałszywy, leciał nad naszymi głowami jakby unosiło go jakieś niewidzialne morze”.

W kontekście metaforyzowania ludzkiego losu można raz jeszcze przypomnieć choćby „szkołę świata” Szymborskiej, *Balladę o słownikarzu* Kazimierza Wierzyńskiego (wersy: „Potrzeba mi tych słów / Do szkoły utajonego cierpienia” i „Pomóżcie mi w twardej szkole”<sup>33</sup>) albo „głuchoniemą szkołę”<sup>34</sup> polskiego języka z wiersza Ernesta Brylla \*\*\* [*Błogosławieni cisi...*]. Podobnie jest we wspomnianym już w rozdziale drugim poemacie *Zoom* Andrzeja Sosnowskiego („Szkoła jest specyficzna. Indeks oznacza: przeszedłeś / czerwoną chmurę bólu”<sup>35</sup>). Tadeusz Pióro

---

Edward Gierek: „Gierek zadbał też o symbole. [...] Zakazał wieszania portretów przywódców w zakładach, urzędach i szkołach” (K. Kosiniński: *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*. Warszawa 2006, s. 51).

<sup>31</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 395.

<sup>32</sup> K. KARASEK: *Dziennik rozbitka*. Mikołów 2012, s. 167.

<sup>33</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. T. 2. Białystok 1994, s. 99–100.

<sup>34</sup> E. BRYLL: *Zwierzątko*. Warszawa 1975, s. 82.

<sup>35</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki i marienbadki (1987–2007)*. Wrocław 2009, s. 334–353.

Z kolei w wierszu V Sosnowski za pomocą szkolnych treści i terminów – równocześnie nawiązując do zdania z *Hamleta*: „Horacy, przemów doń, uczony jesteś”



sięga w utworze *Język i kara* po najbardziej utartą metaforę, „szkoła życia”, ale ironicznie „udosłownia” przenośny sens „wyniesienia” z niej czegoś, ukazując nieskuteczność pobieranych nauk („Ze szkoły życia wynieśliśmy wszystko / i krążąc bez grama balastu”<sup>36</sup>). Piotr Macierzyński jeden z tekstów tytułuje *Szkoła pisania wierszy*, przewrotnie czyniąc tą szkołą... bycie przyłapywanym przez matkę na onanizowaniu się<sup>37</sup>.

Jan Twardowski pisze w 1998 roku zwięzły wiersz zatytułowany po prostu *Szkoła*:

Ławki tablica kreda  
 łąza jak diabeł się kręci  
 Szukam nawet kawałka  
 mej szkoły świętej pamięci<sup>38</sup>

Nie ma możliwości powrotu choćby do „kawałka” przeszłości – okazuje się ona zamknięta. Sformułowanie „szkoła świętej pamięci” odsyła do rejestru śmierci – szkoła byłaby tu czymś, co już umarło (a raczej kimś – wyrażenie „świętej pamięci” odnosi się wszak do ludzi). Można jednak spojrzeć na wers dotyczący „szkoły świętej pamięci” bardziej dosłownie, jako na wyraz tęsknoty do przestrzeni, w której wyćwiczono „świętą pamięć”, czyli pamięć tego, co święte (a więc ukształtowano świadomość wierzącego człowieka). Ale nawet jeśli pokusić się o takie odczytanie, to najwyraźniej ta szkoła także już

---

(W. SZEKSPIR: *Hamlet*. W: *Tragedie*. T. 1. Przeł. J. Paszkowski. Warszawa 1974, s. 9) – ukazuje rozdźwięk między nabytą kiedyś wiedzą („Jeśli jesteś uczony, przemów doń i powiedz / że w szkole uczyli pór roku faz księżycy, / że wymagali od nas migracji niemych ptaków / jakby wiatr w oczach i wiatr w parasolu / miały nieść nas przez kraj jak hejnał / z kościoła prosto w niemą przyszłość”) a późniejszym życiem („gdy siadasz z uśmiechem / kogoś, kto zdał już wiosnę, choć z ciemnego lata / nieoczekiwania chcieli go wykreślić / i był zawieszony. // Ale nie wystarczy zabrać papiery”) (A. SOSNOWSKI: *Pozytywki...*, s. 80–81).

<sup>36</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd* (1992–2011). Wrocław 2011, s. 89–90. Pióro proponuje też *Hicior* z PKP i wśród licznych kolejowych gier słownych w tej opowieści o czasach, gdy nie ma nic do stracenia, „wszystko wolno” i już tylko goni się za szczęściem, pojawia się także metafora szkolna: „otwieramy społeczną szkółkę szybkości” (ibidem, s. 121–122).

<sup>37</sup> Łączący obie sfery – onanizmu i twórczości – finał wiersza brzmi: „ktoś kto przez to przeszedł / nie będzie się wstydził / mówić prawdy w wierszach” (P. MACIERZYŃSKI: *Kwik*. Kraków 2013, s. 19).

<sup>38</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, s. 1019.

przepadła<sup>39</sup>. Inaczej, chociaż wcale nie bardziej radośnie, jest w wierszu Romana Honeta *czekający na wdowców odwraca się*. Tu powrót do szkoły jest możliwy („znowu / byli w szkole”<sup>40</sup>, „w końcu staną się tacy / jak dawniej”), ale za cenę wielkiej utraty („gdy umrze ona / [...] // miłość”).

Jeszcze bardziej ponure wnioski nasuwa placówka edukacyjna z prozy poetyckiej Herberta *Szkoła*:

Słyszałem bezsilny płacz mężczyzn, widziałem kobietę zawodzącą nad małymi zwłokami. Spotykałem wielu ludzi, których oczy stają się nagle źródłkami, a plecy drżą jak podczas kaszlu. I wiercie mi, nikt nie robi tego dobrze, nikt nie robi tego nawet znośnie. Te bulgoczące gardła, palce niezdarnie ocierające policzki, te drżące dziecinnie podbródki są raczej śmieszne niż wzruszające.

A przecież można płakać pięknie. Zanim nasi nieocenieni reformatory uczynią człowieka szczęśliwym, uczmy dzieci płaczu, tak, jak uczymy je śpiewu<sup>41</sup>.

Ta postulowana „szkoła płaczu”<sup>42</sup> to domagająca się ironicznego odczytania propozycja „programu szkolnego”. Taka reforma stawia „piękno” nad człowieczeństwem i nad istotą rozpaczy, której nie można wszak „upiększać”. Nie można sprawić, by ktoś płakał „znośnie” w sytuacjach, które są wszak „nieznośne”, bo nie do zniesienia (matka „nad małymi zwłokami”). Plan uderza nieczułością „badacza”, który „słyszał”, „widział” i „spotkał”, ale sam nie doznał. Sugestia, że płacz (męski, a więc kulturowo nieczęsty i sygnalizujący skrajność doświadczenia), zawodzenie, drżące plecy, „bulgoczące gardła, palce niezdarnie ocierające policzki, te drżące dziecinnie podbródki”, czyli prawdziwie ludzkie reakcje, są „śmieszne”, to nadużycie i chłodna próba (szkolnej) oceny cudzego cierpienia w kategoriach estetycznych, które nie znajdują zastosowania w obliczu tragedii<sup>43</sup>. Dobór słów ewokujących czułość

<sup>39</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajemnica w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 115–133.

<sup>40</sup> R. HONET: *świat był mój*. Wrocław 2014, s. 21.

<sup>41</sup> Z. HERBERT: *Bajki*. Kraków 2009, s. 53.

<sup>42</sup> Tak brzmiał zresztą pierwotnie planowany tytuł (zob. R. KRYNICKI: *Przypisy*. W: Z. HERBERT: *Bajki...*, s. 84).

<sup>43</sup> Por. rozważania Ryszarda Przybylskiego o (nie)możliwości poezji w obliczu cudzego cierpienia: R. PRZYBYLSKI: *Między cierpieniem a formą*. W: IDEM: *To jest klasycyzm*. Warszawa 1978, s. 124–175.

(„źródłka”, „palce niezdarnie ocierające policzki”, „drażące dziecinnie podbródki”) demaskuje mówiącego, bowiem wbrew opinii „reformatora” prowokują one właśnie do – tych autentycznych – wzruszeń, nie do śmiechu. Płacz, który można by uznać za wykonany „dobrze” lub „nawet znośnie”, musiałby się stać wyćwiczoną umiejętnością. Byłby sztucznie „wyuczony” i miałby być „wzruszający”, ale nie w sposób prawdziwy, tylko odgrywany niczym harmonijny koncert wokalny, skoro nauczano by go na podobnych zasadach jak śpiewu, przekształcając „zawodzenie” (to zresztą określenie wspólne dla rejestrów płaczu i śpiewu) w celu uzyskania udanego wokalnego występu. Ale nie o prawdę, lecz o pozory chodzi w estetyzowaniu cierpienia, czyli zastępczym działaniu, które musiałoby wystarczyć aż do chwili, gdy „nasi nieocenieni reformatorzy uczynią człowieka szczęśliwym” (łatwo tu dostrzec ironię wobec utopii „inżynierów dusz”).

Napisane w pierwszej połowie lat 50. *Bajki* Herberta współgrają czasowo z tekstami z debiutanckiego tomu Mirona Białoszewskiego, ale zastosowanie metafory szkolnej w *Obrotach rzeczy* (1956) pokazuje odmienność koncepcji lingwisty, szukającego ratunku w codzienności i chroniącego się w „poezji rupieci”<sup>44</sup>, od ironicznej strategii neoklasyka, podkreślającego aspekty etyczne. W cyklu *Szare eminencje* znaleźć można utwór *Sztuki piękne mojego pokoju*, a każda z jego trzech części to inna „szkoła” („sztuki pięknej”, ale i „pięknej sztuki”, bo nie tylko o śpiew czy taniec chodzi, ale również o pojedyncze sztuki mebli). Pierwsza, *Szkoła śpiewu*, poświęcona jest szafie, która w szeregu apostrof okazuje się „Semiramidą”<sup>45</sup>, „piramidą” i – zgodnie z polem semantycznym wyznaczonym przez tytuł – „Aidą” oraz „operą w trzech drzwiach”. Druga część, *Szkoła tańca*, dotyczy pufa, czy też bardziej swojskiej „puffy”. Mebel przedstawiony zostaje tu jako wystrojona, „otulona / w warszawskiego księstwa amaranty” partnerka, z którą gra się „Fredrę albo Moliera” (choć akurat zacytowany w wierszu dialog to mieszanica *Ślubów panięskich* Fredry i *Wesela* Wyspiańskiego, z Klarą zamiast Racheli) i z którą potem tańczy się kadryla („jako czwarty / z trzema jej turniurami”). Nadrzędny cel wszystkich trzech „szkół” rozjaśnia ostatnia część, z firanką jako główną adresatką zachwyków

<sup>44</sup> Zob. A. SANDAUER: *Poezja rupieci*. W: IDEM: *Samobójstwo Mitrydatesa. Eseje*. Warszawa 1968, s. 99–138; pierwodruk: „Kultura” 1966, nr 29–30.

<sup>45</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*. Warszawa 1987, s. 65–68.

(„pajęczyna z okazji świata”), ale też z gościnnym udziałem krzesła, sienników, sufitu, pieca, a nawet aniołków, które wykonują grę składającą się na słowa: „domysły rzeczywistości” i „rzeczywistości domysły”. Tytuł *Szkoła nieprzyzwyczajenia*<sup>46</sup> formalnie przypomina tytuły partii poprzednich, ale różni się od nich dodatkowym znaczeniem – nieprzyzwyczajenie nie jest wszak typową „sztuką piękną”. Ta część tekstu, która mogłaby funkcjonować niczym manifest programowy „zwrotu ku rzeczom”, kończy się modlitwą: „byleś tylko nie zeszła / do rzeczy przyzwyczajenia”.

„Szkoly” Białoszewskiego uczą o – by użyć znanej frazy z innego utworu – „szarych eminencjach zachwytu” i pozwalają w tym zachwycie wytrwać, nie poddać się monotonii. Ale warto pamiętać, że jest w twórczości lingwisty i inna szkoła, z wydanego w 1978 tomu *Odczepić się* – a więc późniejsza o ponad dwie dekady od *Sztuk...* – i właśnie z późnym okresem życia związana: *Szkoła sztucznych zębów*. Zamiast „obrotów rzeczy” są tu „obroty żucia”<sup>47</sup>, a nauka polega tym razem, odwrotnie, na przyzwyczajaniu się – do mówienia („W nich. / Mowa jak przez szybę. Trzeszczę”) i jedzenia („Którą obcość jeść, / którą usadzić?”). I chociaż sztuczne zęby wyglądają jak prawdziwe, to użytkownik wzdycha na koniec w tęsknocie za nauką, która, można by złośliwie skomentować, poszła w las razem z lasem prawdziwych zębów: „Tyle że nauka prędsza / przez inny las. Co był w nas”. W ramach pocieszenia można jednak przywołać (także szkolno-stomatologiczny) finał wiersza *Szczęście* Jarosława Iwaszkiewicza. Tytułowe szczęście ma wynikać między innymi z tego, że dożyło się starości, nawet jeśli bywa ona trudna. Początek utworu to wyrażenie radości, że widzi się kubek, szczołeczkę i pastę, a ostatnia strofa brzmi:

W szkole pani mówiła:  
myjcie zęby  
A zęby spróchniały i wypadły  
To także jest szczęście<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Tę frazę Anatol Stern wykorzystuje jako tytuł szkicu o poezji Białoszewskiego. Zob. A. STERN: *Szkoła nieprzyzwyczajenia*. W: IDEM: *Poezja zbuntowana*. Warszawa 1964, s. 378–384.

<sup>47</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Odczepić się i inne wiersze opublikowane w latach 1976–1980*. Warszawa 1994, s. 167.

<sup>48</sup> J. IWASZKIEWICZ: *Jutro żniwa*. Warszawa 1962, s. 69. Cyt. za: A. NAWARECKI: *Parafernalia. O rzeczach i marzeniach*. Katowice 2014, s. 333. Nawarecki cytuje fragment

Niech te słodko-gorzkie wersy o „szkołach zębów” wieńczą rozważania o metaforze dotyczącej typów szkół. Czas przejść przez kolejne szkolne klasy.

### Niewygodna pierwsza klasa (i kolejne)

Pierwsza klasa to poręczna metafora braku życiowego doświadczenia. Przywołanie tego czasu służyć może także wyrażeniu sprzeciwu wobec przemijania i próbie zakorzenienia się w idealizowanej przeszłości. Właśnie w pierwszej klasie<sup>49</sup> ma miejsce konkurs kaligraficzny relacjonowany w utworze Herberta *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*. Z kolei w wierszu Lipskiej *Może będzie lepiej* wspomnienie klasy pierwszej nie kojarzy się z dobrym momentem dzieciństwa. Utwór przedstawia wizję tego, co stałoby się w wypadku powrotu „do tego domu”<sup>50</sup>. Tekst zawiera listę spraw, o których „zapomnieli” ci, którzy „już dawno się wyprowadzili” – między innymi taki punkt:

[...] Zapomnieli o dziecku  
które siedemnaście lat temu  
wyszło do szkoły  
na godzinę ósmą rano do klasy Ic.

Klasa pierwsza stanowi tu jakiś traumatyczny punkt, po którym wszystko było już nie tak, jak trzeba. Ten etap edukacji pojawia się także w utworze Lipskiej *Klasa I*. O ile w wierszu *Dzieci* tytułowi bohaterowie wykonywali zajęcia charakterystyczne dla dorosłych, tak tu dorośli, na dodatek najważniejsze postacie świata kultury, nauki i polityki, zachowują się jak niesforne dzieci w szkole<sup>51</sup>. To „wielcy uczniowie w wielkiej

---

tego wiersza na końcu książki, tłumacząc: „*Paraferalia* powinny kończyć się szczęśliwie, a skoro w tej książce najważniejsze były słowa poetów, to zamykam ją radosnym pożegnaniem świata i rzeczy, jakie dawno temu wyszło spod pióra Jarosława Iwaszkiewicza [...]” (ibidem).

<sup>49</sup> Ściślej: „w klasie pierwszej / szkoły podstawowej / świętego Antoniego / siedemdziesiąt lat temu / we Lwowie” (Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 689–690).

<sup>50</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 63.

<sup>51</sup> Grzegorz Leszczyński zauważa: „W wierszu Lipskiej *klasa I* »dorosłe dzieci« – Robespierre, Homer, Mozart, Einstein, Mann, Platon, Herodot – wciąż terminują w szkole życia, zachowują się jak rozbrykane *enfants terribles*. Człowiek w najgłębszych zakamarkach świadomości zawsze pozostaje uczniem, który nie dorósł do swej gombrowiczowskiej roli” (G. LESZCZYŃSKI: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa*

szkole historii<sup>52</sup>, a elementy ich biografii i dokonań zaprezentowano językiem szkolnych przewinień. Bogusław Żurkowski twierdzi nawet, że w tym wierszu dochodzi do głosu „»upupienie« cywilizacji i kultury<sup>53</sup>. I tak na przykład Robespierre spóźnia się do szkoły i „stroi żarty jawiąc się bez głowy<sup>54</sup>. Efekt? „Dwója z życiorysu”. Homer nie radzi sobie przy tablicy z odpowiedzią na temat budowy atomu, Mozart zagapia się przez okno i wypycha go Einstein. „Mamusia” Manna zostaje wezwana do szkoły, bo syn przepisał pracę domową, Platon je śniadanie na lekcji, a w klasie kwitną romanse („Laura niech Petrarce w spokoju zostawi!”). Jednak mimo odwrócenia sytuacji z wiersza *Dzieci* efekt jest podobny jak w „przedszkolu narodów” – porządki dziecięcy i dorosły łączą się w niepokojących frazach, a ludzie okazują się niedojrzali do egzystencji, skoro „uczniowie”, którzy powinni dawać przykład, nie pozwalają się okiełznać i skłaniają relacjonującego klasowy chaos nauczyciela do poddania się („Być wychowawcą takiej klasy / nie mogę dłużej”). Dodatkowo historia i polityka (często wrogie człowiekowi siły w poezji Lipskiej) utrudniają rozeznanie się w sytuacji: nawet globus się zmienia („Globus stojący na katedrze / wysp parę stracił na tej lekcji”), a najslynniejszy historyk wagaruje („– Gdzie jest dyżurny od historii? / – Herodot poszedł na wagar”).

Wielką historię i edukację łączy też Tomasz Jastrun w wierszu *Rocznik 1950*. To wspomnienie roku 1957 rozpoczyna się właśnie od przywołania przeżyć związanych z pierwszą klasą:

Szedłem w parze  
Z kim nie pamiętam  
Pytałem niepewny  
Czy to jest moja klasa  
Czy to pierwsza A<sup>55</sup>

Równocześnie miały miejsce przykre wydarzenia („Niepokój łomocze w okna / Ktoś krzyczy”), odchodziły rewolucje (przemijał wpływ

*w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy.* Warszawa 2006, s. 219).

<sup>52</sup> R. MIELHORSKI: *Dzieci Ewy Lipskiej*. W: *Nic nie jest pewne...*, s. 23.

<sup>53</sup> B. ŻURKOWSKI: *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*. „Odra” 1980, nr 4, s. 38.

<sup>54</sup> E. LIPSKA: *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*. Kraków 1993, s. 119.

<sup>55</sup> T. JASTRUN: *Kropla, kropla*. Kraków–Wrocław 1985, s. 8.

polskiego października 1956 roku: „Już psuł się na słońcu / Zeszłoroczny październik”), umierali ludzie (przywołana zostaje śmierć Andrzeja Bursy: „To wtedy umarł nagle młody poeta”). Ale dla „rocznika 1950” tamten czas to przede wszystkim wspomnienie dzieciństwa, przeszłość, której nie można odzyskać. Rok 1957 „umarł”, był „otwarty” tylko, gdy trwał („Z granic 1957 uciekli strażnicy”). Teraz dostęp ma się wyłącznie do chwili obecnej (wiersz zawiera adnotację „Warszawa, 1973 rok”). A lata przypominają szkolne sale pilnowane przez woźnego:

Tam gdzie leży 1957  
Stoją na warcie nowi strażnicy  
Z dyplomami wydziałów historii

Walę pięściami do wszystkich drzwi  
Wychyla się woźny i krzyczy  
Tylko 1973 otwarty

Także na tym etapie edukacji, w pierwszej klasie, nie robi się wcale weselej, kiedy do gry wkracza miłość. Wystarczy przypomnieć dwa teksty Agnieszki Osieckiej. *Pierwsza podstawowa* to opowieść o dorosłości, która okazuje się złudzeniem („A więc śniłam, że byłam dorosła!”<sup>56</sup>). Los układa się w tej wizji czasem szczęśliwie, czasem mniej, ale można już zapominać o wiedzy szkolnej („zapomniałam książek”), zając się praktyką relacji z innymi ludźmi („uczyłam się / ludzi”). Pojawia się „on” („Wreszcie i ty / przyszedłeś”), uczucie kwitnie, życie jest spełnione („nie chciałam / mniej”). I nagle następuje przykre przebudzenie ze snu, wszystkie „doświadczenia” okazują się ułudą, trzeba zaczynać od samego początku:

Teraz, za karę, chodzę do pierwszej klasy,  
nic nie rozumiem,  
wczoraj w zeszytach postawiłam kleksa.

W miłości według Osieckiej nigdy nie wychodzi się poza poziom początkującego. *Lekcja miłości* – z metaforą szkolną już w tytule – niesie przekaz, że niezależnie od tego, czy chodzi o zauroczenie szkolne („To, to się zaczyna, gdy z teczką po szkole / idzie się z dziewczyną do głowy po olej”<sup>57</sup>), czy o poważniejsze zobowiązania („To, to się zaczyna, gdy

<sup>56</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 1. Warszawa 2009, s. 319.

<sup>57</sup> Ibidem. T. 2, s. 263–264.

wyjdiesz na ganek / i zechcesz z dziewczyną witać każdy ranek”), bez względu na odmiennność każdego związku („To, to się zaczyna w grudniu albo w maju, / mówi się o piekle, mówi się o raj”), nie można przejść na wyższy etap wiedzy. Za każdym razem jest tak samo: „Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości. / On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości”. Niezależnie od okoliczności finał okazuje się niezmienny: „ale to dopiero pierwsza klasa”. Pióro proponuje inną wizję miłosnych zmagają. W *Un discours amoureux* zaawansowanie w „dyskursie miłosnym” (ale równocześnie brak istotnych podstaw w tym zakresie) wyrażają wersy: „pominęliśmy pewien etap rozwoju, / trafiając z miejsca do drugiej klasy”<sup>58</sup>.

Kolejne klasy nie mają tej metaforycznej siły co pierwsza, najwcześniejsza, wyposażona w wyraziste sensory. Kiedy Twardowski w *Dzieciństwie wiary* pisze: „Moja święta wiara z klasy 3b”<sup>59</sup> i przedstawia wyższość wiary naiwnej nad dorosłą, nie ma powodu sądzić, że przekaz straciłby na zamianie klasy 3b na drugą czy czwartą. Kiedy w wierszu Ryszarda Krynickiego \*\*\* [*nagi, obudziłem się nagle...*] jedno z przebudzeń ma miejsce „w czwartej klasie na lekcji o kulistej ziemi”<sup>60</sup>, ważna wydaje się treść lekcji, a nie to, że poznało się ją akurat w klasie czwartej. Podobnie w przypadku *Świtu* Lipskiej, wierszu o dwunastoletniej dziewczynce, która umiera na białaczkę. Nieprzekraczalną barierę między chorą a zdrowymi wyraża tu szkolna metafora. Ciąg wyliczeń rozpoczęty wersami: „W dwunastoletniej dziewczynce dojrzewa tymczasem / ogromnie chore miasto z rynkiem i fontanną”<sup>61</sup> zawiera między innymi frazę: „Ze szkołą która przeszła do klasy siódmej A”. Cały świat idzie do przodu, tak jak cała szkoła przeszła do kolejnej klasy (choć dosłownie przejście dotyczy przecież uczniów danego rocznika), podczas gdy dziewczynka nie ma przed sobą przyszłości. Ale niewiele wnosi do sensów metafory to, że chodzi akurat o klasę siódmą<sup>62</sup>.

<sup>58</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki...*, s. 73.

<sup>59</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 446.

<sup>60</sup> *Określona epoka. Nowa Fala 1968–1993*. Red. T. NYCZEK. Kraków 1994, s. 267.

<sup>61</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 75.

<sup>62</sup> Tego rodzaju szkolne zakorzenienie (określone numery klas, nawet te niemające uzasadnienia biograficznego) nabiera jednak w przywoływanych wierszach znaczenia estetycznego, pozwala wykorzystać konkretny zamiast gorzej brzmiącego uogólnienie typu „w czasach szkolnych”, „w szkole”.



Można jednak dostrzec pewną zgodność, która przekracza granice pokoleń i odmienność poetyckich dykcji. Niektórzy poeci wykorzystują konkretną szkolną klasę dla określenia początków dojrzewania biologicznego i, w związku z tym, zainteresowania się kwestiami damsko-męskimi. W tekście Herberta *Pan Cogito a długowieczność wśród porównań długości życia ludzkiego z wiekiem innych stworzeń* pojawia się między innymi zestawienie z jaskółką, która żyje tylko dziesięć lat:

w tym wieku  
panicz Cogito  
studiował ze zmiennym szczęściem  
IV klasę szkoły powszechnej  
i zaczęły interesować go kobiety<sup>63</sup>

Wiele lat później chłopięce dylematy dojrzewania zakorzenia w klasie czwartej również Dariusz Sośnicki w utworze *W kolejce do ksero* (tekście pisany w konwencji pierwszoosobowej, ale wykluczającym interpretacje autobiograficzne – autor urodził się w roku 1969):

Stoimy za nią w kolejce do ksero  
z plikiem wycinków. To jest klasa czwarta  
w tym roku szkolnym, który się zaczyna  
w Roku Bachowskim, w drugim tysiącleciu,  
a kończy w trzecim. [...] <sup>64</sup>

Poeta wykorzystuje szkolne okoliczności, by przypomnieć o różnicach w tempie dojrzewania obu płci: dziewczynki dojrzewają szybciej („wiedzą o dojrzewaniu już wszystko w tym wieku, / który jest wiekiem informacji”), a chłopcy radzą sobie z tym tematem znacznie gorzej:

[...] Chłopcom  
też powiedziano i chociaż pytali  
o każdy szczegół, nie można powiedzieć,  
że zrozumieli. [...]

Wspomnienia ze szkolnych klas interesująco wykorzystuje Karasek w poemacie *Kwidzyn 1947–1953*. Dzięki realiom podstawówki historia prywatna splata się tu nierozłącznie z państwową (co doskonale

<sup>63</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 466–467.

<sup>64</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach (1991–2010)*. Wrocław 2010, s. 90.

współgra z tytułem całego tomu, z którego wiersz pochodzi: *Prywatna historia ludzkości*). To opowieść o lekcjach i polekcyjnych zabawach, o narzuconych książkach (na przykład *Jak hartowała się stal*) i osobistych lekturach (w rodzaju *Winnetou*), o pierwszomajowych pochodach i procesjach Bożego Ciała (z tymi samymi uczestnikami). Pełna paradoksów rzeczywistość stalinizmu stanowi tło pierwszych szkolnych przyjaźni i seksualnych doświadczeń („w ósmej siedziałem w ławce ze Stefanem Królem / był pierwszym który wprowadził nas w ogrody onanii”<sup>65</sup>), a rozgrywający się w szkolnej scenerii wielki finał dzieciństwa<sup>66</sup> oznacza także koniec pewnej epoki politycznej:

była zima kiedy ustawiono nas w korytarzu szkolnym  
 blade z wytrzeszczonymi oczami dzieci w kołnierzykach Słowackiego  
 nauczyciele płakali z głośników  
 dochodziły dźwięki Marsza Żałobnego  
 [...]
 (potem powiedziano mi, że umarł Stalin)

Późniejsze, średnie etapy edukacji nie odgrywają aż takiej roli w szkolnych metaforach. Wprawdzie Artur Międzyrzecki utwór *I nie ma ciebie dawnego* zaczyna od diagnozy „Przyszedłeś tu na świat i zawsze wracałeś ze świata / Chociaż nie ma już tych skrzących się ulic gimnazjalisty”<sup>67</sup>, ale konkretny typ szkoły to po prostu znak utraconych beztroskich lat życia. Za jeden z nielicznych wyjątków uznać można przywołany już w rozdziale pierwszym wiersz Jana Bolesława Ożoga *Z gimnazjum*, w którym elementy rzeczywistości szkolnej pozwalają mówić o doświadczeniach wojennych. Technikum czy liceum może stanowić tło inicjacji miłosnych (jak choćby w wierszach *Drugie życie* i *Poezja nie* Jacka Podsiadły) lub przestrzeń, w której toczą się zapisane w poetyckich tekstach wydarzenia i rozmowy, a podmiotem-bohaterem nieraz bywa nauczyciel (co może odzwierciedlać pedagogiczne doświadczenia w życiorysie poetów – na przykład w twórczości Pawła Lekszyckiego czy Piotra Sommera). Wtedy metaforyczne znaczenie

<sup>65</sup> K. KARASEK: *Wiersze i poematy*. Warszawa 1982, s. 165–168.

<sup>66</sup> Tadeusz Nyczek komentuje: „To już bynajmniej nie sentymentalna bajka z młodości. To twarda, realna prawda zamkniętego dzieciństwa” (T. NYCEK: *W płonącej windzie słów*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*. Londyn 1985, s. 41).

<sup>67</sup> A. MIĘDZYRZECKI: *Wiersze 1946–1996*. Kraków 2006, s. 107–108.

niosą jednak za sobą raczej konkretne sytuacje lub ich uczestnicy, a nie sam typ szkoły czy etap edukacji<sup>68</sup>. Dopiero końcówka liceum zdaje się generować więcej przenośnych znaczeń.

Okazuje się, że nawet obiecujący zabawę temat, jakim jest studniówka, poeci potrafią wykorzystać do mówienia o sprawach przykrych<sup>69</sup>. W *Studniówce* Adama Zagajewskiego nie ma informacji o przebiegu samego balu maturalnego. Wprawdzie wyjściowa sytuacja dotyczy jego planowania, ale stawką nie jest tak naprawdę „program artystyczny wieczoru”<sup>70</sup>. To jedna z opowieści o matce w zbiorze *Asymetria* (rozsiane po tomiku wspomnienia inicjuje utwór *O mojej matce*, a kolejne – *Studniówka*, ale też *Próba* i *Konkurs* – zaczynają się tak, jakby następowały po jakiejś opowiedzianej wcześniej historii: „Albo jak...” / „Albo kiedy...”<sup>71</sup>). W pamięci pozostało spotkanie przed studniówką, na którym matka „wystąpiła z pomysłami, które / nam się wydały słabe, staroświeckie”, co młodzi odebrali jako uzurpację („zupewnie jakby to ona, a nie my, miała zdawać maturę, / którą przecież już raz zdała przed wojną”). Opowiadając o tym z czasowego dystansu, syn

<sup>68</sup> Na tym tle wyróżnia się metaliteracki tomik Darka Foksa, zatytułowany *Licium* (Warszawa 2012), w którym zamiast spisu treści jest *Plan lekcji* obejmujący trzy utwory (*Rambo, pomóż poezji; Szosa mszczonowska; Pan Cogito w Milanówku*).

<sup>69</sup> Trzeba przyznać, że weselsza jest studniówka w prozie poetyckiej Lekszyckiego *Lunatycy*, chociaż pewnie i ona nie wydaje się szczególnie wesoła z punktu widzenia głównego bohatera. Ten utwór z gościnnym udziałem kolegów „poety-belfra” to autoironiczna historia emocjonalnych traum („Nikt mnie nie lubi, bo biegam od stolika do stolika i sprawdzam, czy aby nie piją tu wódki”), bohaterskich prób wyniesienia całego alkoholu (i częściowego wypicia go, by ocalić młodzież), aresztowania przez Wojciecha Brzoskę („zaprasza do poloneza, a przecież tańczyłem niedawno, poprawnie nawet”), wizyty na komisariacie, gdzie przesłuchując okazuje się żona (i nadal rolę grają tu pojęcia studniówkowe: „Z kieszeni marynarki, którą zdjąłem, bo się zrobiło gorąco, wyciąga osiem czerwonych podwiązek maturzystek – skąd się tam wzięły – i robi się jeszcze goręcej”), porad prawnych, których udziela Dariusz Pado (poeta ten faktycznie jest również adwokatem). Akcja zmienia się jak w kalejdoskopie i prowadzi do spotkania autorskiego, na którym nieszczęsny „poeta-belfer” wygłosić ma „wykład na temat szkodliwości alkoholu” w obecności uczniów, ich rodziców, dyrektora, kuratora i ministra. Nauczyciel śpiewa *Lunatyków* Dżemu („tak pięknie, że wszyscy płaczą wzruszeni”), a potem przechodzi do innego snu o... jeleniach na rykowisku (P. LEKSZYCKI: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010, s. 60).

<sup>70</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Asymetria*. Kraków 2014, s. 39.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 21–22, 39, 48, 68.

podkreśla, że matka maturę zdała „z wyróżnieniem” (przerzutnia przed tym dopowiedzeniem jeszcze je wyostrza) i że „także wojnę, wszystko na to wskazuje, / zdała z niezłym wynikiem”. Na organizacyjnym zebraniu nie miało to jednak znaczenia. Syn wyznaje z poczuciem winy: „i jak się wtedy, / podczas tego zebrania, wstydziłem za nią”, a swój brak młodzieńczej wyrozumiałości tłumaczy nieprzekraczalną barierą. Nie znał swojej matki młodej i dzielnej w wojennym chaosie („nato- miast w czasie wojny nie mogłem jej podziwiać / z innych powodów, zupełnie innych”), należy jej podziw nie zrównoważył więc wstydu w obliczu „staroświeckich” pomysłów na młodzieżową zabawę. Anna Czabanowska-Wróbel zauważa: „Nie można obiektywnie zobaczyć i zrozumieć własnych rodziców z powodu oczywistej różnicy wieku, która sprawa, że ich losy są przesunięte wobec trajektorii naszego życia o kilkadziesiąt lat. To proste odkrycie pozwala wiele wyjaśnić po latach, gdy rodziców już nie ma”<sup>72</sup>. Tę generacyjną przepaść określa Zagajewski terminem, który posłużył za tytuł całego tomu:

i jak ta asymetria, ta silna asymetria,  
przez wiele lat, nawet dziesięcioleci,  
nie pozwalała mi jej zobaczyć  
w ostrym świetle prawdy,  
ostrym i złożonym,  
złożonym i sprawiedliwym,  
sprawiedliwym i nieosiągalnym,  
nieosiągalnym i wspianiałym.

Czasownikowa forma „nie pozwalała” mogłaby nieść nadzieję, że międzygeneracyjną asymetrię udało się – choćby po dekadach – „usymetrycznić”. W kontekście wierszy o umieraniu matki (*O mojej matce, Próba*) wydaje się jednak, że przezwycięzenie takiej asymetrii następuje tylko, gdy przebija ją inna, jeszcze trudniejsza do zniesienia. Wojciech Bonowicz zauważa:

W wierszach poświęconych matce motyw asymetrii zjawia się *expressis verbis*: asymetria oznacza w tym przypadku zmacone spojrzenie i pochopny, niesprawiedliwy osąd [...]. Ale oprócz tego, co asymetryczne, refleksja poety wskazuje też na pewną symetrię: dystans, jaki powstaje wraz ze śmiercią najbliższych, jest w pewnym sensie odbiciem dystansu

<sup>72</sup> A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Przejrzystość. O „Asymetrii” Adama Zagajewskiego*. „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5, s. 139.

istniejącego za życia, niemożności porozumienia (czy nawet dostatecznego zainteresowania), która naznacza międzyludzkie relacje<sup>73</sup>.

Odkrycie niestosowności wstydu, oddanie sprawiedliwości, dostrzeżenie złożoności zawsze przychodzi za późno. Co z tego, że matkę wreszcie zaczyna się widzieć „w świetle prawdy”, skoro już nigdy nie zobaczy się jej samej tak zwyczajnie, obok? „Światło” jest „nieosiągalne i wspańiałe” ale, koniecznie, równocześnie<sup>74</sup>. W jakimś stopniu osiągalne staje się ono po śmierci bliskiej osoby i wtedy już nie wydaje się tak wspańiałe, wręcz wzmaga poczucie winy, której nie można odkupić – poza wyznaniem jej i podjęciem próby objaśnienia mechanizmów „asymetrii”<sup>75</sup>.

Bal maturalny nieodłącznie kojarzyć się musi z maturą (która pojawia się też w wierszu Zagajewskiego, w zbudowanej na analogii do „zdać maturę” metaforze „zdać wojnę”), jednak ten bolesny wątek omówiony zostanie w rozdziale siódmym, razem z innymi sposobami sprawdzania szkolnych osiągnięć. Można więc pozwolić sobie na przeskok do wyższego (bo kolejnego, ale i nazywanego wyższym) etapu edukacji: na studia.

## Studia o poezji – poezja o studiach<sup>76</sup>

Tadeusz Sławek twierdzi: „Uniwersytet nie jest przecież adresem pocztowym, lecz przede wszystkim mentalnym”<sup>77</sup>. W kontekście niniej-

<sup>73</sup> W. BONOWICZ: *Asymetria*. <http://www.institutksiazki.pl/ksiazki-detaj,literatura-polska,9979,asymetria.html> [data dostępu: 13.07.2015].

<sup>74</sup> Zob. C. CAVANAGH: *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*. Przeł. T. BILCZEWSKI, A. KOWALCZE-PAWLIK. W: *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL. Kraków 2015, s. 204–205; B. KANIEWSKA: *Wiersze o wędrowaniu w czasie*. „Nowe Książki” 2015, nr 5, s. 73–74; A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Przejrzystość...*, s. 138–144.

<sup>75</sup> Nieco większe szanse na międzygeneracyjne porozumienie przynosi (nie-studniówkowa wprawdzie) szkolna metafora Sośnickiego, który w tekście *Potwór* (o „potworze”, wakacyjnym pociągu, który „pożera” dzieci i zostawia stęsknionych rodziców) dopuszcza szczęśliwy – chociaż wymagający wspólnej nauki – finał: „Ruszy Letnia Szkoła Wspólnego Języka” (D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach...*, s. 214–215).

<sup>76</sup> Podrozdział jest zmienioną wersją artykułu: K. CZAJA: *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*. W: *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczonej poprzez wieki*. Red. E.L. POLAŃSKA, P.M. SIEWIERSKA, T. SIEWIERSKI. Lublin 2013, s. 129–137.

<sup>77</sup> T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji*. Katowice 2002, s. 117.

szych rozważań uwagę tę potraktować można jako punkt wyjścia dla koncepcji, że uniwersytet to przestrzeń istotna dla rozumienia świata. Nic dziwnego, że uczelnia i jej społeczność zajmują istotne miejsce w zabiegach szkolnej metaforyzacji.

Zaczyna się już od ślubowania. Jerzy Jarniewicz wykorzystuje nazwę wydarzenia uczelnianego, immatrykulacji, w monologu skierowanym do bliskiej osoby. Już tytuł wiersza *Immatrykulacja* (z tomu *Niepoznaki*, 2000) podsuwa interpretację związaną ze ślubowaniem, a tekst utworu wskazuje, że może chodzić o ślubowanie podczas... ślubu. Potwierdza to odwoływanie się w wierszu nie tylko do dawania słowa, ale także do proszenia o rękę („a teraz podaj mi rękę”<sup>78</sup>) – co odsyła do podawania sobie ręki podczas ceremonii, ale i do zgody na małżeństwo. Ślubowanie w tym ujęciu to składanie, ale i przyjmowanie obietnicy („twoje słowa będą należeć do mnie / już jutro pojutrze lub za dziesięć wiosen”, „i biorę cię za słowo / pazernie”) – co przywodzi na myśl słowa przysięgi małżeńskiej („biorę sobie ciebie”). Oczywiście, takie sformułowania kierują uwagę również w metapoetyckie obszary prośby o natchnienie (podobnie jak wyznania „nie powiem / niczego nowego”, „na podorędziu / mam tylko mały słownik eufemizmów”), skoro „posiadanie” drugiej osoby zostaje tu sprowadzone prawie wyłącznie do materii słownej, do brania za słowo i do tego, że czyjeś słowa „będą należeć” do ślubującego (potraktowanie słów jako własności wyraźnie je reifikuje). Relacjonowane wydarzenie to sprawdzian – z uczucia, z odwagi, ale i z umiejętności wysłowienia się – z jasno określoną datą:

lecz dziś jest rok  
dziewięćdziesiąty dziewiąty

i czeka mnie egzamin  
na koniec stulecia

Odmienne akademickie realia – immatrykulacja jako początek studiowania, egzamin jako jego finał lub przynajmniej koniec pewnego etapu – stapiają się w tej metaforze w jedno. Immatrykulacja staje się testem, rytuałem przejścia dla mężczyzny, który w obliczu emocji traci narzucony kulturowo fason:

---

<sup>78</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd (1977–2007)*. Wrocław 2007, s. 156.

gdzie jesteś kiedy twoje pytanie  
staje mi ością w gardle

a ja krztusząc się jak szczeniak  
przestaję być mężczyzną

Wstąpienie w związek wiąże się z koniecznością zdania zaraz na początku egzaminu z przysięgi, ale przecież i z późniejszymi sprawdzianami (z miłości, wierności i uczciwości małżeńskiej). Trudność w przebrnięciu przez ślubowanie trzeba jednak przezwyciężyć, jest ono bowiem warunkiem uzyskania wzajemnej obietnicy od osoby, bez której nie można funkcjonować („potrzebuję cię”). Co ciekawe, nie ma tu miejsca na kapłana czy urzędnika. Wyznanie jest prywatne, intymne, rozgrywa się wyłącznie pomiędzy parą (choć wypowiedzi drugiej osoby można się jedynie domyślać na podstawie monologu mężczyzny). Ślubujący sam zarządza: „a teraz podaj mi rękę” (nie: „podajcie sobie prawe dłonie”) i odpowiada na pytanie zadane przez bliską osobę („twoje pytanie”), a nie przez celebransa<sup>79</sup>. Mówienie o miłości nie jest jednak dominującym zadaniem uniwersyteckiej metafory, podobnie jak stosowanie pola semantycznego akademii do oswajania śmierci, chociaż i to się zdarza.

Mieczysław Jastrun w utworze również zatytułowanym *Immatrykulacja* wykorzystuje tytułową metaforę oraz szereg innych „studenckich” terminów wprawdzie stosunkowo niewinnie, w opowieści o poznawaniu nowego miasta:

O, skądże się tu wzięłem,  
Immatrykulowany w szarą księgę bruku,  
Rozwiązujący wysokie szarady kasztanów,  
Słuchacz liściastych dialektów zieleni<sup>80</sup>,

Ale już w wierszu *Uniwersytet cieniów* z późnego tomu tego poety, *Wiersze z jednego roku* (1981), miejsce dawno opuszczone („Ciężki wysoki budynek Collegium Novum”<sup>81</sup>) staje się we śnie („we śnie który tak

<sup>79</sup> Oczywiście w żadnym razie nie unieważnia to znaczenia przysięgi – w Kościele katolickim to sami nowożeńcy udzielają sobie ślubu, a ksiądz jest tylko świadkiem. Zob. K. KUCHARSKI: *Sens i znaczenie przysięgi małżeńskiej*. [Http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol\\_swiatlem\\_06.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol_swiatlem_06.html) [data dostępu: 29.08.2015].

<sup>80</sup> M. JASTRUN: *Genezy*. Warszawa 1959, s. 54–55.

<sup>81</sup> IDEM: *Poezje zebrane*. T. 2. Warszawa 1984, s. 184–185. Zob. J. KOSTUREK: „Upiór Cieniów”. *Śmierć Imnego w poezji Mieczysława Jastruna*. W: *Poetyckie prowincje i peryferie*.

szybko pierzcha / przede mną żyjącym”) scenerią próby dowiedzenia się czegoś o śmierci:

O śmierci twojej cóż wiem?  
Tyle co o mojej własnej przyszłej  
a to znaczy prawie nic póki jestem tutaj

Udaje się przywołać, niewyraźne wprowadzie i wywołujące poczucie obcości, obrazy ludzi utraconych („z zatartym podobieństwem do dawnych zmarłych”), a przede wszystkim wizję kobiety, chociaż – przynajmniej na razie – nie można nawiązać z nią kontaktu głosowego i wzrokowego:

W tej chwili weszłaś jak po raz pierwszy do obcego domu  
nie pytając o nic i nie patrząc na mnie  
jakby ta wydłużona aleja w zwierciadle  
prowadziła cię jeszcze bez słów w moją stronę.

Częściej uniwersytet ukazany zostaje (podobnie jak przedszkole) jako uwikłany politycznie, co pozwala zdemaskować reguły całego, nieograniczonego do oświaty systemu. Zadura w wierszu *Trampolina*, z tomu *Wszystko* (2008), wskazuje na niejednoznaczność w ocenie PRL-owskich zasad rządzących dostępem do edukacji. Pisze o swoich dziadkach, którzy byli rolnikami i robotnikami, i o tym, że gdyby nie rodzice, to miałby punkty za pochodzenie („ale obyłem się bez nich”<sup>82</sup>). Zauważa, że jego ojciec zaczął studia przed wojną, więc pewnie i tak

---

Jerzy Harasymowicz i inni. Red. J. KULCZYŃSKA, W. LIGĘZA, W. PRÓCHNICKI. Kraków 2014, s. 119–145.

<sup>82</sup> B. ZADURA: *Wszystko*. Wrocław 2008, s. 30–31. Zadura wplata też w poezję autoironiczne refleksje o własnej studenckiej sytuacji. W V części poematu *1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)* tłumaczy, że miał powtarzać trzeci rok, więc kiedy rozwiązano wydział, postrzegał to jako „szansę / nieskończenia / studiów z honorem”. Ale, ku zaskoczeniu poety, przyjęto go na studia ponownie i to na wyższy rok (B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1. Wrocław 2005, s. 321–327). Zadura opowiada tę historię także w wywiadzie: *Temperament wiersza. Z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadurą rozmawia Jarosław Borowiec*. W: *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*. Red. S. WYŚLOUCH, J. BOROWIEC. Poznań 2010, s. 155. Bardziej szczegółową opowieść o swoich studiach proponuje poeta w zatytułowanym *Studia* fragmencie opowieści spisanej przez Wiesława Ratajczaka (B. ZADURA: *Tyle rzeczywistości, ilu prawdziwych artystów*. W: *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*. Red. J. BOROWIEC. Wrocław 2011, s. 35–36; pierwotny druk: „Czas Kultury” 1997, nr 2).



„nie pasałby do końca życia / krów”, a na zmianie ustroju wręcz stracił, bo gdyby nie nastał PRL, to „zapewne kilka lat wcześniej / dostałby profesorską nominację”. Jednak niektórzy faktycznie zyskali na egalitaryzacji dostępu do wiedzy („Mieczysław Rakowski / pewnie by pasał”, brat cioteczny „pewnie nie skończyłby technikum elektrycznego”), z czego wynika namysł nad awansem społecznym („to nie takie puste pojęcie / jak mogłoby się wydawać”). Zysk jednych to strata drugich – do tego sprowadzałyby się zmiana ustroju. I może jeszcze do innych nazw funkcji państwowych: „Przewodniczący / Rady Państwa” to w wierszu „taki dzisiejszy Lech Kaczyński” („bo wtedy nie było prezydenta / to znaczy był ale kolegialny” – objaśnia młodszemu rocznikowi poeta). Jednoznaczna kpina dotyczy dopiero sytuacji lat osiemdziesiątych, a właściwie jej dzisiejszych efektów. Wtedy „ambitni chłopcy ze wsi” byli w gorszej sytuacji, bo „państwo i partia / niewiele im oferowały”. W związku z tym szli do seminarium, potem wyjeżdżali do Rzymu, doktoryzowali się. I teraz „zamiast krów / pasą owieczki”<sup>83</sup>.

Polityczność komunistycznego uniwersytetu ostrzej ośmiesza Kaczmarek w tekście *Korespondencja klasowa* (datowanym 1979/1985). Tu też chodzi o „awans społeczny” (Jan Brzękowski zwięźle określa to zjawisko we *Wjeździe historycznym*: „i tak nie wychodząc z kolasy / wjechał do klasy”<sup>84</sup>), ale żeby go uzyskać, pochodzący ze wsi bohater piosenki nieustannie zmienia strony. Najpierw daje się wciągnąć w politykę układu rządzącego („Zapisałem się do takich, co tym interesem kręcą; / Mówią, że się to opłaca i pomaga w studiowaniu!”<sup>85</sup>). Później ten sam student działa w opozycji, bo w pewnym dziejowym momencie właśnie to zaczyna się bardziej „opłacać” („Tato, dawno już nie działałem, to się teraz nie opłaca. / Wszystko sypie się, więc jestem od miesiąca w opozycji”). Ideologiczny konformista szybko znów zmienia zdanie, podejmując decyzję o powrocie w objęcia systemu, i zdradzając przy okazji

<sup>83</sup> Marcin Jaworski komentuje: „Istotą wiersza jest podkreślenie nieprzekładalności ówczesnej rzeczywistości na dzisiejszą, kłopot ze znalezieniem słów na opowieść o tamtym czasie [...]. Niejednoznaczna ocena PRL-u, która wynika z własnych wspomnień, i przeciwstawienie się polityce historycznej IPN-u, jest tu głosem nieledwie publicystycznym, ale i złośliwości wobec niej są znacznie lepiej uzasadnione niż sądzić by można na pierwszy rzut oka” (M. JAWORSKI: *Ponad miarę. Poetyki Zadury*. W: *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989–2009*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2011, s. 239).

<sup>84</sup> J. BRZĘKOWSKI: *Science fiction*. Londyn 1964, s. 57.

<sup>85</sup> J. KACZMAREK: *Antologia poezji...*, s. 72–77.

pozostałą na wsi rodzinę. Uniwersytet stanowi tło tych przepychanek, ale sam też nie pozostaje nieskażony (nasuwa się choćby pytanie, co „czytać każą” i na ile jest to lektura ideologiczna, kształtująca podatną na wpływ jednostkę); na dodatek jawi się jako instytucja niepoważna. Oczywiście, należy na te obserwacje patrzeć z przymrużeniem oka, są bowiem przypisane bohaterowi skompromitowanemu, ale trudno się nie uśmiechnąć w obliczu niektórych diagnoz akademickiej rzeczywistości:

Każą tutaj tylko czytać, no a czytać przecież umiem,  
Więc mnie niczym nie nastraszy ten uniwersytet cały!

Klasy – tak jak w szkole zbiorczej, tylko biedniej urządzone,  
Tak w ogóle, to pieniądzem śmierdzi tutaj niespecjalnie.  
Tylko aula – taka hala, ale drzewem wyklejona  
Jak w remizie czy w kościele – to wygląda trochę fajniej!

Tu mnie rektor indeks dawał, a wyglądał jak ksiądz proboszcz  
I śpiewali jak w kościele, tak że w ogóle – nie narzekam!

Językowo uniwersytet i dostosowanie się do reżimu łączy Urszula Kozioł w utworze *O sobie samej do potomności*. Terminologia akademicka staje się częścią metafor konformizmu i narzucanego przez system jednowymiarowego spojrzenia na świat. Wyższa edukacja polega tu na kształceniu w sobie coraz lepszej znajomości zachowań zgodnych z wymogami systemu:

Studiowałam, a jakże, jak dzielić każdy włos  
na bazę i nadbudowę.  
Akademię klaskania ukończyłam w terminie  
lecz bez specjalnych wyróżnień  
mimo że całkiem nieźle  
potrafiłam milczeć pod dyktando.  
Jednak po uzyskaniu dyplomu  
miałam jeszcze przez lata wciąż te same klasy powtarzać  
choć w każdej z nich na swój sposób  
byłam zapewne prymusem<sup>86</sup>.

Teksty Kaczmarskiego i Kozioł wskazują na upolitycznienie uniwersytetu<sup>87</sup>. Pomiędzy czasami, które opisują Zadura i Kozioł, a do-

<sup>86</sup> U. KOZIOŁ: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011, s. 247–252.

<sup>87</sup> Właściwie zaprzeczając myśli Sławka: „Gdy Partia (ta, o której mowa, lub inna, pewność własnej racji jest odrażającą cechą wielu, by nie rzec wszystkich,

świadczaniami studentów współczesnych Kaczmarekowi można jednak wskazać moment, kiedy akademia stała się – także w poezji – przestrzenią oporu. Uniwersyteckie protesty pokolenia '68 szybko spacyfikowano, ale ślady uczelnianych korzeni buntu pozostały choćby w *Warszawiance* Karaska oraz w wierszu *I naprawdę nie wiedzieliśmy* Krynickiego. W tym tekście z tomu *Nasze życie rośnie* (1981) pojawia się wspomnienie: „paliliśmy papierosy i kłamliwe gazety”<sup>88</sup>, a w incipicie wcześniejszego utworu tego poety (z wydanego w 1969 roku tomu *Akt urodzenia*) skojarzenie to zostaje ujęte w ironiczny zakaz: „palić nie wolno, tu nie uniwersytet, tu się nie pali”<sup>89</sup>. Stanisław Barańczak w *Przywracaniu porządku* również ukazuje uniwersytet jako miejsce uważane za „podjudzające” do oporu:

[...] a pan co, to takiej  
grzeczności was uczyli na uniwersytecie  
za państwowe pieniądze, kto was uczył  
takich wyrazów, kto was podjudzał  
do tego wyrazu twarzy, milcze<sup>90</sup>

Ciekawego przykładu dostarcza Macierzyński, który za pomocą metafor ze sfery edukacji (na poziomie bardziej ogólnym, dotyczącym uniwersytetu, ale i szczegółowo – poprzez pojęcia „korepetycje”, „filie”, „czesne”) charakteryzuje polityczne prześladowania w carskiej Rosji. Przymusowe zesłanie zostaje w wierszu \*\*\* [*podczas białej nocy...*] przedstawione jako studia:

Syberia to taka Sorbona północy  
tylko w tej części Rosji pozwalano myśleć  
Polacy masowo tam wyjeżdżali  
ale dbano by studiowali w dobrym towarzystwie<sup>91</sup>

---

partii), prawdę posiadała, **Uniwersytet prawdę wyzwalał i wyzwala od ludzkiej arogancji i zaborczości**. Wolność Uniwersytetu to wolność prawdy nie będącej służką człowieka ani narzędziem jego zamierzeń” (T. SŁAWEK: *Antyгона...*, s. 117).

<sup>88</sup> R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 76–77.

<sup>89</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>90</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 281 (cały poemat *Przywracanie porządku*: s. 278–285).

<sup>91</sup> P. MACIERZYŃSKI: *Zbiór zadań z chemii i metafizyki*. Kraków 2009, s. 44–47. To koncept podobny do wykorzystanego wcześniej w *Zesłaniu studentów* Kaczmarekowskiego.

Przywołano przykłady studentów: „Fiodor Dostojewski dokształcał się w Omsku cztery lata / Sołżenicyn siedem”; jednak drugi z wymienionych autorów nie osiągnął „zadowolających” wyników („ale widać niewiele się nauczył / bo potem jeszcze przez pięć lat brał korepetycje w odosobnieniu”). Macierzyński przenosi metaforę uniwersytecką także na późniejsze dzieje Rosji i pisze o Leninie:

oczywiście i on kończył syberyjski uniwersytet  
a później z Trockim zakładali jego filie  
sześćdziesiąt milionów ludzi czesne zapłaciło życiem

W kontekście metaforyzacji niepolitycznej warto przywołać wiersz Zagajewskiego *Uniwersytet* (tom *Płótno*, 1990). To brutalne przeciwstawienie bujności życia skostniałemu, reprezentowanemu przez uniwersytet systemowi kultury. Kasztany kwitną „bluźnierczo”, uniwersytet jest czymś martwym: skałą pośród witalnych przeciwników („Uniwersytet. Czerwona skała w morzu / kasztanów kwitnących bluźnierczo”<sup>92</sup>), a studenci to wycofujące się „oddziały” („Tłumy studentów, biegnących we wszystkie / strony: oddziały opuszczają pole bitwy”). Przywołanie świata akademii służy wyrażeniu rozczarowania sztywną wiedzą, która zastępuje głęboką mądrość, i rozgoryczenia wynikającego z odejścia od natury ku nauce, na wiele pytań niedającej odpowiedzi<sup>93</sup>. W uniwersyteckich murach szuka się mądrości i pocieszenia, jednak „neogotyckie budynki” nie są przestrzenią, w której można znaleźć takie wartości („Szukałeś wiedzy, tak jakby mądrość dbała / o neogotyckie budynki, cegły uniwersytetu”). Profesorowie nie trafiają do odbiorców i są jakby wyjęci z innej epoki („Twoi profesorowie przemawiali / jak bohaterowie niemych filmów”). Kusi „inny uniwersytet”, miejsce, gdzie zdobywa się mądrość, jakiej nie zapewnią cegły uczelni:

<sup>92</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Płótno*. Paryż 1990, s. 61.

<sup>93</sup> Na przykładzie niższego poziomu edukacji podobne przeciwstawienie znaleźć można w wierszu *Szkoła* Józefa Barana: „świat widziany przez okno / rozkłada się tu / na poszczególne elementy / jak zepsuty zegarek”. W tym wypadku uczy się wprawdzie nowoczesnych treści, ale i one wydają się zbyt dalekie od prawdziwego świata, świata natury i instynktu („dzieci pochodzą / z epoki kamienia łupanego / niby przyjmują nową wiarę w świat / lecz zaraz po lekcjach / wybiegają do swych kapliczek / aby oddać bałwochwalczą cześć / pogańskim bożkom”), więc uczniowie buntują się wobec nauczycieli, czyli „kapłanów / ery atomowej” (J. BARAN: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1984, s. 137).

Za oknem rósł ciemnobrązowy buk.  
W jego liściach kryło się inne posłanie,  
inny szept. Inny uniwersytet.

W utworze dostrzec można delikatne sygnały metafizyki „innego uniwersytetu”, uniwersytetu jakoby „nie z tego świata”, związanego z zagadkowym „innym posłaniem”, „innym szeptem”. Natomiast w ramach tradycyjnego przeciwstawienia natura–kultura nęci życie poza murami, związane z witalizmem, uwolnione od lęku i sztywności uniwersyteckiej formy<sup>94</sup>. Podobnie Zagajewski podsumowuje akademię we fragmencie wiersza *Tęcza*, z tomu *Powrót* (2003) – wraca „do uniwersytetu, który próbuje niezgrabnie / uwieść następne niewinne pokolenie”<sup>95</sup>. Mniej negatywnie ocenia wizję akademii w *Uniwersytecie* Czabanowska-Wróbel, która wprawdzie zaznacza, że „[p]oezja Zagajewskiego mówi nauce, by nie zamykała się w swoich granicach”, ale podkreśla, mimo wszystko, „obraz uniwersytetu jako wędrującej w czasie wspólnoty żywych i umarłych”<sup>96</sup>. Zagajewski umożliwia tę łagodzącą „wyrok” interpretację w wersach: „Także dawne pokolenia zjawiały się / w amfiteatralnej, stromej sali”. Jednak wiersz nie daje jasnej odpowiedzi, czy „szukający pocieszenia w nauce” przedstawiciele tych minionych generacji – „powstańcy przegranych powstań” oraz „chłopcy, którzy za wcześniej umarli na gruźlicę” i teraz „czekają przebaczenia dla tych / co żyli nieśmiało, lękliwie, lekko” – to „pocieszenie” i „przebaczenie” uzyskują. W obliczu wcześniejszych diagnoz pytanie pozostaje, w najlepszym razie, otwarte.

<sup>94</sup> O uniwersyteckich formach w podobnym duchu pisze Pierre Bourdieu: „W rzeczy samej, »aparatus majestatu«, który otacza tych, którym przyznaje się »umiejętności« ubiegłowieczne, te purpurowe szaty i gronostaje, togi i kwadratowe birety magistrów i doktorów, tytuły i dystynkcje innej epoki nadawane współczesnym naukowcom, ten cały rytuał zgodny z ruchem pascalskiego zegara, z całą fikcją, społecznie prawdziwą – zmienia społeczną percepcję czysto technicznej umiejętności” (P. BOURDIEU: *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*. Przeł. E. NEYMAN. W: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 2. Red. E. MOKRZYCKI. Warszawa 1984, s. 89).

<sup>95</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2010, s. 222. Z kolei *Ogród botaniczny* kończy się pytaniem: „Czyżby już i rośliny zaczęły się posługiwać / pretensjonalnym żargonem / niektórych uniwersyteckich mędrców?” (IDEM: *Niewidzialna ręka*. Kraków 2009, s. 37).

<sup>96</sup> A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Laudacja Adama Zagajewskiego*. „Zeszyty Literackie” 2013, nr 1, s. 66.

Negatywne wartościowanie tradycyjnego zdobywania wiedzy wyczytać można z tekstów Marcina Świetlickiego. *Frontowa piosenka* opowiada o spisku knutym w bibliotece – to „Spisek przygotowany przez miłych i miękkih / doktorantów i asystentów”<sup>97</sup>. Tu także, jak w *Uniwersytecie Zagajewskiego*, pojawia się określenie związane z walką – piosenka jest wszak „frontowa”. W roli wyzwalającego, istniejącego poza kulturowym rytuałem, świata w miejsce „innego uniwersytetu” pojawia się „serce serca / sąsiedniej wielkiej biblioteki” (przeciwstawione bibliotece rzeczywistej, instytucjonalnie skostniałej i pozbawionej uczuć), ale i tu w stan podejrzenia stawia się akademię i jej przedstawicieli. To „doktoranci i asystenci” wywołują zagrożenie, grając przy tym nieczysto, „spiskując”. A inny wiersz Świetlickiego, *Uniwersytety*, zaczyna się następująco:

Nie ma się czego wstydzić: chłopiec uczył się  
na strychu – każda inna edukacja  
nie jest konieczna [...] <sup>98</sup>

i dotyczy dziecięcych inicjacji, kontaktu z naturą i transcendencją, rytuałów pełnych niewinności i szczerości, bo odbywających się jak najdalej od rygorów edukacji zorganizowanej w system<sup>99</sup>.

<sup>97</sup> M. ŚWIETLICKI: *Wiersze*. Kraków 2011, s. 48. Podobny ton – a nawet bardziej obrazoburczy, ze względu na skatologiczną tematykę poematu i wskazanie konkretnej czytelnicy – słychać w utworze Marka Baczewskiego: „Na czytelnicy Uniwersytetu Śląskiego (zw. dalej / „usiem”) zrobiłem to za pomocą kart wydartych / z *Timajosa* Platona. Przesiadywałem tam po to, / by zapomnieć... Ale zanim zapomniałem, nabiłem / głowę stertą przeróżnych niepotrzebnych / informacji. Ładnych parę lat harowałem jak wół, / jak bestia, żeby się z tego oczyścić” (M.K.E. BACZEWSKI: *Kassandra idzie przypudrować nos*. Kraków 1999, s. 9–14). Zob. A. KAŁUŻA: *Poeta idzie przypudrować nos*: „Wybór wierszy” Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego. W: IDEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przelomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010, s. 64–69 (to poszerzona i zmieniona wersja recenzji *Flos poeta rum*. „FA-art” 2001, nr 1, s. 58–60).

<sup>98</sup> M. ŚWIETLICKI: *Wiersze...*, s. 77. Tytuł wiersza stanowić może ironiczną aluzję do *Moich uniwersytetów* Maksyma Gorkiego. W autobiograficznej prozie rosyjskiego autora określenie „uniwersytety” również dotyczy zdobywania doświadczeń poza edukacją systemową, a metafora ze sfery edukacji pojawia się nie tylko w tytule, ale także we fragmentach: „Wbiła mi się w pamięć ta piwnica – jeden z moich uniwersytetów” (M. GORKI: *Dzieciństwo. Wśród ludzi. Moje uniwersytety*. Przeł. K. BILSKA. Warszawa 1967, s. 582), „Widziałem, że »domy pocieszenia« to uniwersytety, z których moi współtowarzysze wynoszą wiedzę o niezwykle trujących właściwościach” (ibidem, s. 614).

<sup>99</sup> Zob. J. BOROWIEC: *Rozkopany grób (kilka uwag o śmierci zapisanej w wierszach M. Świetlickiego)*. W: *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*. Red. P. ŚLI-

Z lat edukacji (także wyższej) zostają często bardzo trwałe wspomnienia miejsc i doznań niezwiązanych z samą nauką – jak w *Edukacjach* Jarosza, w których w pamięci przetrwały między innymi „miejsce w piwnicy akademika, / gdzie schodziło się wymienić pościel”, „Kafkonia bibliotek, / lampki w czytelni w głęboki wieczór i śnieg” oraz „Alkohol i jego mieszkańcy”. Ale pojawiają się tu też bardziej złowrogie obrazy („Korytarz wyłożony trutką”, „Owadzi pancerz na bieźniku buta”), a śniony w tamtych czasach sen nie brzmi jak wizja radości z bycia studentem: „W śnie naga skała / roztrzaskuje okręt”<sup>100</sup>. Akademik to również sceneria wiersza *moja mała przyjaciółka* Honeta („moja mała przyjaciółka uczy się teraz / w dalekim mieście. pękają zakurzone ściany akademików”<sup>101</sup>), przy czym w tym wypadku wyjazd na studia wzmacnia nie tyle nowe doznania, co wspomnienia domu, który pozostawiło się za sobą („niech i tak będzie, / że z oddalenia przybywa najwięcej domu”).

Jednak może być jeszcze gorzej. O ile bohaterka *Studentki* Ożoga wprawdzie nie ma czasu dla swojego adoratora, bo się intensywnie uczy („»Kuje« w głos Marysia / nie słyszy. Cóż – egzamin z geologii”<sup>102</sup>), to sytuacja przedstawiona zostaje tu żartobliwie. Za to w dedykowanym „akademikom”<sup>103</sup> wierszu Wojciecha Brzoski *sesja ostrzegawcza* zbyt ambitna próba sprostania oczekiwaniom uniwersytetu („bo przecież jak chce to potrafi godzinami / połykać całą wiedzę w pigułkach”), aż do granicy alienacji („nikomu już nieznana, jakby wyłączona z obiegu”) i wyczerpania („zapisane kartki ze zmęczeniem odlatują przez okno / na pobliski śmietnik”), kończy się dla studentki załamaniem nerwowym:

z wyschniętych ust lekarzy czyta niewyraźnie  
jak z książek. zamknięta w bezpiecznym kaftanie  
odlatuje na sygnale karetki.

---

WIŃSKI. Poznań 2011, s. 47–60. Podobna metafora występuje w wierszu *Teraźniejszy prosty* Edwarda Pasewicza: „teraz liczy się tylko Jego Magnificencja strych, // »bo bliżej nieba, pani Grzechocka« [...]” (E. PASEWICZ: *Muzyka na instrumenty strunowe, perkusję i czeleste*. Poznań 2010, s. 115).

<sup>100</sup> Ł. JAROSZ: *Pełna krew*. Kraków 2012, s. 25.

<sup>101</sup> R. HONET: *moja. trzy zbiory wierszy „alicja”, „pójdiesz synu do piekła” i „serce”*. Wrocław 2008, s. 84.

<sup>102</sup> J.B. OŻÓG: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1977, s. 368.

<sup>103</sup> *W swoją stronę*. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia. Red. P. MAJERSKI. Katowice 2000, s. 49.

Do kształcenia się w ramach naukowych instytucji (tym razem za symbol nieużytecznej struktury edukacji systemowej służy PAN) zniechęca również Sommer w *Jeszcze trochę wysiłku*, wskazując, że więcej można się dowiedzieć samemu, funkcjonując poza oficjalnym obiegiem i nie utrzymując się z nauki:

Mógłby teraz przejść do PAN-u  
ale mówi, że w Świerku  
ma więcej luzu: godzina  
pracy, potem godzina  
dla siebie; może się naprawdę  
uczyć; poza tym komputer lepszy<sup>104</sup>.

Ludzie chcący się doksztalać robią to po kryjomu, w miejscach do tego nieprzeznaczonych – a zdobywana w przerwach od pracy zarobkowej wiedza donikąd ich nie prowadzi, nie przekłada się na jakość życia i zmianę świata. W przewidywaniu efektu takich podejmowanych „partyzancko” działań słychać ironicznie powtórzone – i brzmiące dziś bardzo współcześnie, mimo że wiersz pochodzi z tomu *Pamiętki po nas*, zawierającego teksty z lat 1973–1976 – urzędnicze formuły o podnoszeniu współczynnika skolaryzacji:

będziemy się wszyscy doksztalać  
wychodząc ze wspólnego pokoju  
do ubikacji z książką  
i ołówkiem, zakreślać, zapamiętywać  
i wracać tak, żeby jednak szef  
nie widział; aż zostaniemy  
jednym z najbardziej wykształconych  
narodów w środkowej Europie.

Sytuację łączenia nauki i pracy wykorzystuje też Adam Wiedemann w wierszu \*\*\* [*WIĘKSZOŚĆ naszych studentek...*], w którym nie tylko atakuje programy edukacji, ale i ironicznie pokazuje, że studentki często wcześniej niż studenci wiedzą, czym jest praca, pracują bowiem „w sklepach i punktach / gastronomicznych”<sup>105</sup>. Z dzisiejszych szkół wyższych kpi też Marcin Sendeki, który za pomocną nazw kierunków studiów zwięźle (i karykaturalnie) prezentuje *Sceny z życia prowincji*:

<sup>104</sup> P. SOMMER: *Po cieniu też (wiersze z książek)*. Poznań 2013, s. 51.

<sup>105</sup> A. WIEDEMANN: *Domy schadzek*. Poznań 2012, s. 281.



Socjologia  
Kosmetologia  
Europeistyka<sup>106</sup>

Kira Pietrek w *Statystykach* (2013) ironicznie diagnozuje sytuację bezrobotnych absolwentów studiów, ukazując absurdy systemu szkolnictwa wyższego, Pióro w *Homerze* wspomina o prostytutce, która „miała dwa fakultety / i zęby”<sup>107</sup>, a Marta Podgórnik utwór *Racja* kończy diagnozą: „Przyspieszony licencjat i matura w weekend zamiast opieki nad matką; / tyle w kwestii aspiracji; życiowych i innych”<sup>108</sup>.

Uniwersytet rozczarowuje, nie odpowiada na egzystencjalne pytania, karmi teorią nieadekwatną w zderzeniu z prawdziwym życiem. Dowodzi tego także Zadura w tekście *Co mi zostało ze studiów*, w którym warci zapamiętania okazują się wyłącznie poznani w tym czasie ludzie, a nieistotna jest wiedza o filozofach, których nazwiska „przewalają się po pustej głowie / jak zeschłe liście”<sup>109</sup>. Różnice między uczelnią i życiem podkreśla też Twardowski w przywołanym już w rozdziale pierwszym wierszu *Studentowi* („to tylko do trzydziestu lat tak bywa, / że książkami cię uczą – potem przez cierpienie”<sup>110</sup>), a w \*\*\* [*Niedługo spotkamy się znówu...*] zapowiadane spotkanie ma nastąpić „bez dypl-

<sup>106</sup> M. SENDECKI: *Przedmiar robót*. Wrocław 2014, s. 14.

<sup>107</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki...*, s. 182. W podobnym tonie utrzymany jest na przykład tekst piosenki zespołu Czesław Śpiewa *Tango magister* (sł. Michał Zabłocki, album *Księga Emigrantów tom I*, 2014), w którym ukazano ponure losy absolwentów i pracowników uczelni na emigracji zarobkowej: „Tańczą ze szczotką na ulicy / doktor i magister / Nikt im tu stopni nie zaliczy / ważne, że jezdnie będą czyste”.

<sup>108</sup> M. PODGÓRNIK: *Zawsze*. Wrocław 2015, s. 30. Nie stanowi pochwały akademii również wiersz Tomasza Pułki *Uniwersytet*. W tym tekście z tomu *Zespół szkół* (2010) o samej uczelni jest niewiele – to prawie zupełnie niezrozumiała relacja z podróży nocnym autobusem – niezrozumiała celowo, chociaż recenzenci tomiku nie są zgodni w kwestii efektu takich zabiegów. Małgorzata Zgaińska twierdzi: „Autor przekroczył granice wszelkiej komunikatywności. W zgodzie z zaproponowaną przez siebie definicją wiersza dysinformatywnego bombarduje ironicznym bełkotem, który najpierw budzi zaciekawienie, później dezorientuje, aby ostatecznie zanudzić zmęczonego przekazem odbiorcę” (M. ZGAIŃSKA: *Egzamin z cyberpoezji*. „Czas Kultury” 2011, nr 1, s. 128). Paweł Koziół przekonuje natomiast: „W *Zespole szkół* Pułka tworzy konstrukcje edukujące, w jaki sposób zatrzymać tekst przed granicą bełkotu, nie przekraczając jej wszakże” (P. KOZIÓŁ: *Nitka, na której noszę moją głowę*. „Lampa” 2010, nr 11, s. 57).

<sup>109</sup> B. ZADURA: *Wszystko...*, s. 20–22.

<sup>110</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 103.

mów naukowych” i „po drugiej stronie teorii”<sup>111</sup>. Uniwersytet z przywoływanych utworów to często zimne mury, oderwana od toczącego się za nimi życia instytucja bez duszy. Podobnie pisze Lindsay Waters: „Być wykształconym oznacza posiadać zestaw własności, klucze do wieży, gdzie zamknęła się elita profesjonalistów”<sup>112</sup>.

Przy okazji tego obrazu uniwersytetu w poezji, warto przyjrzeć się utworom o akademickiej analizie wierszy, poddać literaturoznawczej interpretacji teksty poetyckie poświęcone literaturoznawczej interpretacji tekstów poetyckich. Pierwszym przykładem niech będzie *Epizod w bibliotece* Herberta:

Jasna dziewczyna pochylała się nad wierszem. Oстрыm jak lancet ołówkiem przenosi na białą kartkę słowa i zamienia je na kreski, akcenty, cezury. Lament poległego poety wygląda teraz jak salamandra objedzona przez mrówki.

Kiedy nieśliśmy go pod ostrzałem, wierzyłem, że jego ciepłe jeszcze ciało zmartwychwstanie w słowie. Teraz, kiedy widzę śmierć słów, wiem, że nie ma granicy rozkładu. Pozostaną po nas w czarnej ziemi rozrzucone głoski. Akcenty nad nicością i prochem<sup>113</sup>.

Diagnoza jest bezlitosna: nie ma co się łudzić, że praca literaturoznawcy to nadawanie sensów i wskrzeszanie tekstów; analiza zabija poezję. Ten gorzki utwór tak omawia Bronisław Maj:

Nie będzie zmartwychwstania w słowie, ani żadnego innego; zamiast zmartwychwstania jest jego komicznie makabryczna parodia: dokonywana lancetem ołówka sekcja zwłok martwego słowa – polonistyczny „rozbior” to ostateczny rozkład. [...] Słowa ogołocone, „objedzone” zostają z wszelkiego sensu i wagi: zamienione na nic nie mówiące kreski, rozbite na pozbawione znaczenia samotne głoski. [...] Rozkład, czarna ziemia, chaos, nicość i proch<sup>114</sup>.

Maj próbuje się jeszcze pocieszyć faktem, że akcenty stawiane są nad nicością („Nad nicością: to tak jakby ponad nią, jakby to było

---

<sup>111</sup> Ibidem, s. 286. Twardowski zauważa też na przykład: „wszyscy w dołku – głupiejają uczelnie” (*Beze mnie*, ibidem, s. 640) i twierdzi, że Bóg jest: „Na uczelniach teologicznych operowany / przez docentów piłowany” (*Westchnienie*, ibidem, s. 635).

<sup>112</sup> L. WATERS: *Zmierzczyć wiedzę*. Przeł. T. BILCZEWSKI. Kraków 2009, s. 89.

<sup>113</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 179.

<sup>114</sup> B. MAJ: *Mój prywatny epizod*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009, s. 53.

jakieś nad nią zwycięstwo"<sup>115</sup>), jednak sam się tego pocieszenia pozbawia: „Ale całą nadzieję pokładać w gramatyce? Budować ją – na jednym przyimku? Nie, nie ma granicy rozkładu”<sup>116</sup>.

Zarzut stawiany przez Herberta takiemu „zimnemu” myśleniu o poezji streszcza Piotr Śliwiński, pisząc, że w pesymistycznej wizji poety „misterium sztuki zastąpiła chirurgia poznania”<sup>117</sup>. Interpretacja Danuty Opackiej-Walasek – mimo połączenia metaforyki tanatologicznej (Maj) z „chirurgiczną” (Śliwiński) w terminy „prosektoryjne” – niesie większą nadzieję dla literaturoznawców. „Uśmiercenie” wiersza nie jest z góry wpisane w jego analizę, jednak unikać należy przesady w kładzeniu, *nomen omen*, akcentu na warstwę formalną kosztem znaczeniowej: „Nie należy – powiada Herbert – przesadzać z formalistyczną analizą, która zatrzymuje się na powierzchni znaczeń, w gruncie rzeczy uśmiercając sens [...]. Kto gwałci wiersz, wdzierając się bezmyślnie do jego organizmu przez głoski, sylaby, akcenty, będące zaledwie zewnętrzną powłoką, dokonuje od razu sekcji zwłok”<sup>118</sup>. Pewnie dobrze jest trzymać się wiary, że analiza analizie nierówna i nie każda jest morderstwem<sup>119</sup>.

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> P. ŚLIWIŃSKI: *Poezja, czyli bunt*. W: *Poznawanie Herberta 2*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2000, s. 161; pierwodruk: W: *Czytanie Herberta*. Red. P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI, E. WIEGANDT. Poznań 1995, s. 36–48. Badacz dodaje: „Łagodna ironia polega również na tym, że definitywną morderczynią słowa poetyckiego okazuje się studentka, prawdopodobnie polonistki, pilnie przygotowująca się do ćwiczeń z wierszem sylabotonicznym [...]” (ibidem).

<sup>118</sup> D. OPACKA-WALASEK: „...pozostać wiernym niepewnej jasności”. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*. Katowice 1996, s. 117.

<sup>119</sup> Różny stopień potępienia „akademickich” interpretatorów przez twórców bierze pod uwagę także Edward Balcerzan, rozważając warianty utworów poetyckich pisanych „przeciw badaczowi”: „Znak »zakazu badania« może dotyczyć pewnych, historycznie określonych szkół literaturoznawstwa, i może odnosić się do wszelkich prób odbioru »badawczego«. W pierwszym wypadku obiektem negacji nie jest »badacz w ogóle« lecz »zły badacz«; nie wyklucza się tutaj prawdopodobieństwa »badacza dobrego«, przeciwnie, tekst literacki bywa niekiedy wyrazem ukrytej tęsknoty do odczytań badawczo rzetelnych, odpowiadających autentycznym właściwościom sztuki słowa. W pewnych epokach literatura artystyczna czuje skrepowanie »akademickimi« – w ujemnym tego słowa znaczeniu – normami pojmowania kunsztu pisarskiego. Broniąc się, szydzi z tradycyjalistycznych gustów »profesorskich«, które działają paraliżująco na przeżywanie struktur literackich nowych, nieoczekiwanych, niekonwencjonalnych” (E. BALCERZAN: *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*. Poznań 1972, s. 83).

Paradoks odczytań radykalnie atakujących sens analizy polegałby bowiem na tym, że wtedy także *Epizod w bibliotece* musiałyby się za każdym razem okazywać uśmiercony literaturoznawczymi refleksjami<sup>120</sup>.

Mniejsze niż z miniatury Herberta potępienie wobec interpretatorów przebija z tekstu Zagajewskiego o sugestywnym tytule *O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz „Miasto”*. Ale i tu po serii wyznań pokoleniowych, które z wierszem *Miasto* mają niewiele wspólnego, pojawiają się kończące utwór wersy: „co mamy robić pytało mnie / dziewiętnaście moich ja lirycznych”<sup>121</sup>. Występuje pewna wspólnota między studentami i poetą, łączą ich wspólne troski i problemy, równocześnie jednak z horyzontu rozważań znika sam tekst, rozszczepiony na odbiorców i ich dylematy. Zadawane pytania są istotne, ale nie drążą znaczeń wiersza, który okazuje się tylko pretekstem do rozważań generacyjnych. W tym wypadku poezja nie umiera w analizie, lecz pobudza i inspiruje. Sama jednak musi usunąć się w cień.

Najostrzej – i do tego personalnie, ale też z konkretną argumentacją w rękę – atakuje Zadura w wierszu (zadedykowanym „J.G.”<sup>122</sup>) *Nauka w czasie kultury*. Poeta („Z.”) czyta w „Czasie Kultury” nieprawdziwe informacje na swój temat – na przykład o „nie zawsze chlubnej (organizacyjnie) / przeszłości”. Odkrywa przekreślone dane (powstaje hybryda w postaci „Andrzeja Sośnickiego”) i krytycznoliterackie tezy, które uważa za, delikatnie mówiąc, nietrafione. Zadura nie oszczędza przeciwnika (zaatakowanego krytyka, doktora psychologii, nietrudno

<sup>120</sup> Do utworu Herberta przewrotnie nawiązuje Darek Foks w tekście *Rambo, pomóż poezji*. Zakończony student próbuje zaimponować dziewczynie wejściem na drabinę, a w tle tej sceny, także rozgrywanej się w czytelni, występuje tom, z którego pochodzi *Epizod w bibliotece*: „Zabujało, więc zastygł z palcem / na grzbiecie pierwszego wydania / *Hermesa, psa i gwiazdy*, co nie dziwi / w przypadku studenta, który zawsze / przedkładał prozę krótką nad prozę długą” (D. Foks: *Liceum*. Warszawa 2012, s. 9–12). Z tekstem Herberta ironicznie polemizuje też Adam Poprawa: „Przechodzi grupka młodych, dziewczyna trudzi się głośnym odczytaniem, tak że nie zaraz załapałem, że to z *Przesłania Pana Cogito*. I po to nieśliście ciało wiersza pod ostrzałem? I było się tak bać ćwiczeń z wersologii? Dziewczyna i reszta bez reakcji, ani trochę nie jasna” (A. POPRAWA: *Kobyłka apokalipsy*. Poznań 2014, s. 102).

<sup>121</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 37.

<sup>122</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 413–415. Zob. IDEM: *Gdzie jest poezja, Wspólny mianownik, Cieszył się, Najwyższy nominal, Nauka w czasie kultury*. <http://portlitteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-jest-poezja-wspolny-mianownik-cieszyl-sie-najwyzszy-nominal-nauka-w-czasie-kultury/> [data dostępu: 4.12.2015].

zidentyfikować, jednak włączanie się w ten konflikt wykracza poza ramy niniejszej książki). Wciąż złośliwie pisze o nim „doktor nauk humanistycznych”, przytacza i komentuje cytaty z artykułu (zarzucając autorowi między innymi to, że w swojej recenzji z cytatów nie korzysta). Z licznych kpin dotyczących tego, że ktoś ze stopniem naukowym może w tak dyletancki sposób pisać o poezji, wystarczy przywołać mocne otwarcie tekstu:

Wychowanek Uniwersytetu Jagiellońskiego  
doktor nauk humanistycznych  
nie wie  
że książki wydaje się dlatego  
że się pisze  
a nie odwrotnie

oraz dwa sugestywne przykłady – stwierdzenie: „doktor nauk humanistycznych / (co brzmiało kiedyś dumnie)” oraz puentę utworu: „My zwykli magiŝtry filozofii / zazdrościmy mu tej niewiedzy”. Zadura uderza w konkretny przypadek i, szerzej, w dzisiejsze czasy, w pauperyzację wyższej edukacji (z wiersza wynika, że dawniej uniwersytet – w każdym razie Jagielloński – i stopnie naukowe faktycznie gwarantowały jakiś poziom)<sup>123</sup>.

Można by rzec: jak badacz poecie, tak poeta badaczowi. Co nie przeszkadza niektórym autorom w proponowaniu metaliterackich metafor zbudowanych właśnie na uniwersyteckiej terminologii. Wystarczy wskazać bohatera utworu Jarniewicza *Marlowe i daktyloskopia* (Marlowe to „absolwent wydziału teologii / w wyższej szkole nauk o słowie”<sup>124</sup>) czy tekst Foksa zatytułowany *Szkoła Główna Haiku* i poświęcony zmaganiu, zapewne, z gatunkiem poetyckim, chociaż ukazanemu jako fizyczne boje (rzecz jasna, zwycięskie) z Grubym Marcinem, Dantem i Haiku<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> Zadura nie jest jedynym poetą, który w swoich utworach brutalnie atakuje badaczy – wystarczy przypomnieć takie teksty Czesława Miłosza jak *Strukturalista* czy *Uczeni*, niezwiązane jednak ściśle z metaforą szkolną, dydaktyczną, lecz uderzające w badania naukowe.

<sup>124</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 137.

<sup>125</sup> Paweł Mackiewicz zauważa: „Foks posługuje się cudzymi postaciami literackimi, nadając im nowe życie w obrębie własnego projektu pisarskiego. Sięga też po bohaterów, których wprowadził na karty swoich poprzednich książek. W wierszu *Szkoła Główna Haiku* powracają bohaterowie tytułowego opowiadania zbiorku *Pizza*

Gdy refleksji podlega uniwersytet w utworach współczesnych, dochodzi do splecenia dwóch wątków: problemu „studiów o poezji” (choćby w kontekście wierszy podejmujących temat naukowych badań nad poezją) oraz zagadnienia „poezji o studiach”, a więc tego, co wybrane utwory mówią o uniwersytecie i ludziach z nim związanych. Jak się okazuje, konkluzje są z reguły trudne do przełknięcia dla uczonych zajmujących się poezją (wystarczy sobie co jakiś czas przypomnieć *Epizod w bibliotece* Herberta) i dla reprezentantów uniwersytetu jako takiego – skoro poza nielicznymi wyjątkami oswajającymi lęk przed miłością (*Immatrykulacja* Jarniewicza) i śmiercią (*Uniwersytet cieniów* M. Jastruna) akademia w poezji metaforyzuje głównie polityczne uwikłania oraz nieprzystawalność teoretycznej wiedzy do prawdziwego życia. A niejednoznaczna sytuację dodatkowo komplikuje świadomość, że niniejsze rozważania stanowią przecież przykład „studiów o poezji” (a momentami wręcz „studiów o poezji o studiach o poezji”).

Czasami terminologia akademicka pozwala jednak trafnie uchwycić uniwersalne reguły rządzące światem, jak w wierszu Sosnowskiego *Dominoes (Domino)* („Lecz niczego nie można studiować prócz / nieszczęścia”<sup>126</sup>) czy *Kazaniu na górze* Krzysztofa Jaworskiego. W utworze Jaworskiego zaczynającą się biblijną stylizacją („Pozwalam przedmiotom przychodzić do mnie”<sup>127</sup>) listę niepotrzebnych rzeczy (między innymi stare kalendarzyki, linijki, które „niczego nie mierzą”, pół gumki) kończy

---

weselna (2000) – powracają tacy, jakimi przed lata stworzył ich autor [...]” (P. MAKIEWICZ: *Wiersz niepolityczny*. W: IDEM: *Pisane osobno. O poezji polskiej lat pierwszych*. Poznań 2010, s. 107).

<sup>126</sup> A. SOSNOWSKI: *Sylwetki i cienie*. Wrocław 2012, s. 7–8. Wbrew tej sentencji Sosnowski sam podsuwa też inne metaforyczne opcje studiowania. W debiutanckim *Życiu na Korei*, w *Wierszu dla Becky* Lublinski, diagnozuje: „»O zamki! O sezony!« Jak że my potrafimy / studiować szczęście w ciszy lotu” (IDEM: *Pożytki...*, s. 30–39). Wbrew pozornemu optymizmowi w stosunku do tekstu z nowszego tomu – „studiować szczęście” a „studiować nieszczęście” – już wyróżnienie słowa „studiować” nasuwa ponurą myśl, że studiowanie szczęścia to jednak nie to samo, co jego przeżywanie. W dwóch utworach \*\*\* [*Mihi i Tibi w jednym stały domu. Studiowały...*] zgłębiania wiedza również nie brzmi zachęcająco, skoro bohaterki tekstu „Studiowały / gry *noirs* na nocnych wydziałach” (ibidem, s. 440, 449). W tomie *Po tęczy* pojawia się jeszcze jeden temat studiów, ale jego celowość zostaje unieważniona już na początku utworu \*\*\* [*Co dzisiaj znaczą wszystkie twoje niebagatelne...*]: „Co dzisiaj znaczą wszystkie twoje niebagatelne osiągnięcia, na przykład praca o gęstości chwili, którą obroniłeś w instytucie Farout w stanie Utah [...]?” (ibidem, s. 448).

<sup>127</sup> K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008, s. 139.

autoironiczna deklaracja: „Tak wyposażony, uparcie studiuję geometrię posiadania”. W tej metaforze życia jako uniwersytetu dla wybranych zdobywane umiejętności istotnie wykraczają poza zwykły katalog studiów:

Tymczasem  
 przyszli władcy tego kraju wytrwale studiują anglistykę  
 na obcych uniwersytetach, by w przyszłości,  
 tak jak ich wpływowi rodzice,  
 objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie  
 życia dla uprzywilejowanych.

Dla jednych „skurwysynistyka” na „uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”, dla reszty podległość wobec – uroczych zapewne – „absolwentów” tego „kierunku”. Dla jednych rządzenie i posiadanie jako oczywistość, dla reszty jako abstrakcja („Abstrakcyjna to rzecz, / geometria” – filozoficznie konkluduje „kaznodzieja”)<sup>128</sup>. A po drodze jeszcze bardzo wątpliwe pocieszenie moralne stylizowane na faktyczne „kazanie na górze” (Mt 5, 1–48): „Lepiej być głodnym i się nie śmiać”. Odrobinę więcej nadziei oferuje Zagajewski. Wprawdzie w utworze *Gwiazda* rozlicza się z dawnym sobą („Już nie jestem studentem / filozofii, poezji i ciekawości”<sup>129</sup>), podkreślając wyraźnie utratę dawnej bez troski („Mojego czoła dotknęła ręka / władcy zegarów i cieni”), jednak przewodnikiem nadal jest „gwiazda jasność”, a zakończenie pozostaje otwarte („i tylko jasność może mnie / zgubić albo ocalić”).

Interesującą perspektywę, również dotyczącą zmian w życiu i przemijania, zarysowuje w wierszu *Tremo* Jarosz. Utwór rejestruje różnicę między dwiema sytuacjami – kiedyś odprowadzanie dziewczyny na autobus i beztroskie życie w akademiku, teraz odprowadzanie córki do przedszkola i rodzinne obowiązki. Dawny student sam chyba nie do końca rozumiał sens słów, które kiedyś wypowiedział („»Czas między jesienią a zimą to jedna noc«” – / tak jej powiedziałem kiedyś nad ranem”<sup>130</sup>), by teraz odkryć, że i w jego życiu niepostrzeżenie zmieniła się „pora roku”. Łudził się, że ma czas („Byłem na piątym roku studiów

<sup>128</sup> Ciekawe porównanie – umotywowane zaprezentowaną w wierszu sytuacją, ale na tyle wymowne i uniwersalne, że warte przywołania – proponuje Adam Pluszka w wierszu *Cześć, cześć*: „Spoglądała jak student dzienny patrzy na słabo / zarabiających studentów wieczorowych [...]” (A. PLUSZKA: *z prawa, z lewa*. Łódź 2000, s. 45).

<sup>129</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 225.

<sup>130</sup> Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015, s. 46.

/ i nie musiałem nigdzie się spieszyć"). *Tremo* weryfikuje tę iluzję i odbija, zgodnie z przeznaczeniem tytułowego przedmiotu, równocześnie całą sylwetkę podmiotu-bohatera, w różnych okresach egzystencji i życiowych rolach. Uwyraźnia to błyskawiczny upływ czasu – od przypomnienia przeszłości (studia), poprzez terażniejszość (opieka nad córką), po wizję czyhającej śmierci i prorocтво końca:

[...] Teraz prowadzę Kalinę  
do przedszkola, idę nad odległy staw. Na brzegu  
w koszyku sąsiada dogorywa ryba. Wessie ten świat  
pyszczkiem jak otwór balonu.

Fakt, że metafory uniwersytetu i kierunku studiów (Jaworski, Zagajewski) oraz czasu studiowania (Jarosz) znajdują tak wyraziste zastosowanie w poezji najnowszej, nieszczególnie cieszy w kontekście płynących z wierszy wniosków. Utwory te wpisują się w szereg przygnębiających deklaracji o świecie (i edukacji), który w poezji polskiej ciągnie się już od metafor przedszkolnych, poprzez szkołę, aż do uniwersyteckiego dyplomu. Czy dalsze szczeble edukacji – te mniej powszechne, bardziej „dorosłe” – przynoszą weselsze konstatacje?

### **Kształcenie ustawiczne: blaski i cienie (z przewagą cieni)**

Wystarczy przywołać fragmenty kilku wierszy Twardowskiego, by dojść do wniosku, że studia doktoranckie to nawet gorszy pomysł na życie niż wcześniejsze etapy szkolnictwa. *Piosenkę o rzeczach pięknych* poeta-kapłan zaczyna od wymienienia rzeczy mniej pięknych (skromnie umniejszając też siebie): „Od wszystkich prac doktorskich, od mojej poezji / [...] / piękniejszy jest”<sup>131</sup>, w *Wyznaniu* zauważa: „prac doktorskich teraz się nie czyta tylko się je liczy”<sup>132</sup>, a wiersz *Jest* to deklaracja bezsensowności pisania teologicznych dysertacji („Bogu nie potrzeba / dowodów doktoratów też”<sup>133</sup>) w obliczu prawdziwej wiary („Bogu

<sup>131</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 84.

<sup>132</sup> *Ibidem*, s. 346.

<sup>133</sup> *Ibidem*, s. 924. W kontekście innego wiersza, *Jesteś*, Bogdan Zeler zauważa: „Tak więc – zdaje się mówić bohater wiersza – istnieją dwa rodzaje wiary. Pierwszy to wiara prosta, można by rzec wiara sercem, skoro z miłością związana. Drugi rodzaj to wiara sięgająca po rozumowe dowody: przemądrzała, będąca wynikiem przesadnego mniemania o swych możliwościach intelektualnych, ale jak sądzić można, także wiara prze-mądra, czyli nazbyt mądra. Nauka bowiem skazana jest



tak jak miłości wystarczy że jest"). A jeśli (według Twardowskiego zapewne wbrew Bożym zamysłom) uda się uzyskać stopień doktora, to lepiej się z tym nie ujawniać – można się bowiem wystawić na polemiki w rodzaju tej, którą w *Nauce w czasie kultury* proponuje Zadura. Bycie doktorantem w świetle tych poetyckich przykładów wydaje się drogą dla odważnych lub po prostu nieświadomych. Wprawdzie w utworze Białoszewskiego *Kicia kocia robi doktorat* historia kończy się szczęśliwie („zdałam”<sup>134</sup>), ale nie bez powodu podtytuł tekstu „(czyli kieckę na drutach kolczastych)” łączy pisanie pracy doktorskiej z czynnością raczej bolesną. W takiej metaforyce jeszcze dalej idzie Honet w wierszu *są z nami*. W tym utworze „ludzie, / którzy mają dość”<sup>135</sup>, wyrażają swoje zaawansowanie w cierpieniu właśnie za pomocą stopnia naukowego – „szepczą: mam doktorat z bólu”. Doktorant może też stać się symbolem zła (jak w przywoływanym już fragmencie *Frontowej piosenki* Świetlickiego o spisku „miękkich / doktorantów i asystentów”) lub konformizmu tak wielkiego, że aż służącego jako skala porównawcza (w wierszu Zagajewskiego *Zero* pojawia się porównanie: „posłuszniejsze niż doktorant”<sup>136</sup>). Na dodatek potem nie jest łatwiej – w utworze *Jak Pióry* „Garstka absolwentów linczuje poczet doktorów habilitowanych”<sup>137</sup>.

Najsilniej na emocjach związanych z konsekwencjami zdobywania stopnia doktora kosztom pozaakademickiego życia gra Wiedemann w wierszu *Tylko ciotka*. To opowieść o dziewczynie, której ojciec zmarł pod nieobecność najbliższych. Była przy nim tylko tytułowa ciotka, bo żona poszła do kościoła, a córka zajęła się pracą doktorską:

[...] I przez tę przekłątą pracę doktorską  
nie zdążyłam do taty. Mówiłam mu, że będę o piątej,  
ale się nie wyrobiłam z przypisami, no to, myślę sobie,  
zostanę godzinę dłużej, a mówiłam mu: Czekaaj

na mnie [...]”<sup>138</sup>.

---

na niepowodzenie” (B. ZELER: *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Jana Twardowskiego*. Katowice 2001, s. 27).

<sup>134</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Rozkurz*. Warszawa 1998, s. 273.

<sup>135</sup> R. HONET: *świat był...*, s. 24.

<sup>136</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Liśt. Oda do wielości*. Paryż 1983, s. 43.

<sup>137</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki...*, s. 184.

<sup>138</sup> A. WIEDEMANN: *Domy schadzek...*, s. 153. Zob. IDEM: *Wiersze i komentarze*. [Http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949](http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949) [data dostępu 25.02.2016].

Niewiele lepiej prezentują się inne sposoby doksztalcania. Modna dziś idea *lifelong learning* znajduje ponure odzwierciedlenie już w poezji lat 70.<sup>139</sup>, chociaż prekursorstwo należy tu w dużej mierze przypisać nie tyle dążeniom artystycznym, co raczej zaradności ówczesnej władzy. Partyjna kuźnia kadr, czyli Wieczorowy Uniwersytet Marksizmu-Leninizmu, występuje w twórczości nowofalowców jako jednoznaczna wskazówka, że pojawiająca się w wierszu postać to podporządkowany władzy konformista. W *Przedmieściu Krynickiego* (tom *Organizm zbiorowy*, 1975) Chrystus zostaje zatrzymany przez „stróża porządku”, którego charakteryzuje w wierszu jedynie fakt, że chodzi o „absolwenta wieczorowego uniwersytetu / marksizmu-leninizmu”<sup>140</sup>. Z kolei w wierszu *Epikur z mojej klatki schodowej Zagajewskiego* (*Komunikat*, 1972) to, że tytułowy bohater jest „po wieczornym uniwersytecie / marksizmu-leninizmu”<sup>141</sup>, zaledwie otwiera listę win. Ta nieprzyjemna postać jest bowiem również „po skróconym kursie miłości”, który najwyraźniej skrócono nadmiernie, skoro sąsiad „dwa razy dziennie wypuszcza na wolność / swoją teściową schorowaną staruszkę”. Osiecka w rozrachunkowym *Łabędzim śpiewie* nawołuje natomiast do „wypisania się” z generacji, które „wkuwały krótki kurs”<sup>142</sup>, a w *Zesłaniu studentów Kaczmarskiego* konsekwencją politycznego buntu jest zesłanie na Syberię, czyli inny kurs: „skrócony kurs geografii”<sup>143</sup>. Barańczak w *Elegii pierwszej, przedzimowej* charakteryzuje obywateli frazą

<sup>139</sup> Kształcenie ustawiczne pojawia się także we wcześniejszej poezji, ale nie w celach kontestowania rzeczywistości politycznej, lecz we wprost wyrażanych zachwytach nad dążeniem do kształcenia warstw dawniej uciskanych. Wystarczy przywołać emocjonalne refleksje o uczeniu robotników historii Ziemi w wierszu Anny Kamieńskiej *Z kursów wieczorowych* (z tomu *Bicie serca*, który zawiera utwory z lat 1953–1954): „Kto widział twarze robotników z kursów wieczorowych, / Kiedy nagle rozchylił się sufit i w blaskach surowych / Ukazało się niebo” (A. KAMIEŃSKA: *Poezje wybrane*. Warszawa 1959, s. 96–97). Podobny zachwyty pojawia się przy uczeniu wiejskich dzieci w wierszu \*\*\* [Tu – w wiejskiej szkole...]: „Oczy poważne patrzą na mnie wszędzie / I radość jest, i szloch poezji” (ibidem, s. 98).

<sup>140</sup> R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane...*, s. 103–105.

<sup>141</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 13. Właśnie odwołujące się do WUML-u wersy wzbudziły opór cenzury. Joanna Hobot komentuje: „Być może cenzor uznał, że w wierszu [...] sugeruje się klęskę ideologii marksistowsko-leninowskiej oraz rozgoryczenie wszystkich tych, którzy w tę ideologię uwierzyli” (J. HOBOT: *Gra z cenzurą...*, s. 148).

<sup>142</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 1, s. 394.

<sup>143</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji...*, s. 133.

„Szkoleni w skuleniu”<sup>144</sup>, która odnosi się równocześnie do pogody i historii. Uniwersalną metaforę „uczenia się” konformizmu konstruuje Herbert w wierszu *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* z tomu *Pan Cogito* (1974). Gdy w obliczu wojny „w mieście wybuchła epidemia / instynktu samozachowawczego”<sup>145</sup>, obywatele Utyki „uczęszczają na przyspieszone kursy / padania na kolana”. Z kolei w utworze *Przeczcucia eschatologiczne Pana Cogito z Raportu z oblężonego Miasta* bohater w ponurej wizji wieczności przewiduje między innymi ucześnie na „kursy tępienia / ziemskich nawyków”<sup>146</sup>. W *Mistyce dla początkujących* Zagajewskiego całe dotychczasowe doświadczenia to tylko „mistyka dla początkujących, / wstępny kurs”<sup>147</sup>. Barańczak – w rozważaniach nad oceną słabości ludzkiego ciała w wierszu *Chęci* – wśród tego, co udało się Stwórcy „zaprojektować” dobrze, wymienia między innymi działanie „przyspieszonych kursów / krwi”<sup>148</sup>. Wśród metafor odwołujących się do sfery metafizycznej wspomnieć można proponowane przez Sendeckiego zajęcia z wymyślenia znaczeń słów określone w tytule tekstu mianem *Wyższe kursy*, a w twórczości Tomasza Majerana występuje nawet kurs korespondencyjny (*Korespondencyjny kurs epistolografii*)<sup>149</sup>.

W poezji współczesnej pojawiają się też uniwersytety trzeciego wieku. W dedykowanym Tadeuszowi Różewiczowi wierszu *Zadury* \*\*\* [*Młody poeta...*] z tomu *Kopiec kreta* (2004) wspomnienie wykładu w takiej instytucji pozwala uchwycić, co się zmieniło przez kilkadziesiąt lat. Różnice dotyczą choćby nazw:

na spotkanie  
ze słuchaczami  
Uniwersytetu Trzeciego Wieku  
a może to się wtedy nazywało  
Uniwersytet Złotej Jesieni<sup>150</sup>

Poeta nie pamięta dokładnie, co powiedział, ale wspomina organizatorów, poczęstunek i to, że jego wizja poezji zdecydowanie różniła się

<sup>144</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane...*, s. 227–228.

<sup>145</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 436–438.

<sup>146</sup> Ibidem, s. 473–476.

<sup>147</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 175.

<sup>148</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane...*, s. 449–450.

<sup>149</sup> Zob. T. MAJERAN: *Ruchome święta*. Legnica 2001, s. 31.

<sup>150</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 416–418.

od opinii słuchaczy. Spory, w których gość czuł się nie do końca słusznie piętnowany, dotyczyły sensu poezji bez rymów („pisał też rymowane”), zasadności używania w wierszach wulgaryzmów („raczej nie nadużywał”), wyższości Norwida, Pawlikowskiej i Tuwima nad poezją dzisiejszą (wszak jedyna słuszna recepta to „piękna treść i piękna forma”). Poeta nie ma złudzeń co do własnej skuteczności („na pewno nikogo nie przekonał”) i przywołuje towarzyszące mu wtedy pytanie: „Jak ze starymi ludźmi / rozmawiać o poezji?”. Okazuje się, że wspomnianie tamtego dnia to efekt kolejnego zaproszenia – „Po trzydziestu latach”. Inna jest organizatorka („nie pani Hania Kowalska / a pani Bogumiła Gucka”), inny okazuje się budynek („nie do Instytutu Weterynarii / a do Puławskiego Ośrodka Kultury”), miesiąc („nie w styczniu lub lutym / a w grudniu”) i poziom oficjalności (dawny wieczór autorski „jak na uniwersytet” brzmiałby „za mało poważnie”). Ale najważniejsza różnica, którą ta edukacyjna sytuacja spotkania z seniorami każe sobie uświadomić, dotyczy samego literata, który jest „tym razem zaskoczony / że to spotkanie z rówieśnikami”.

„Kiedy sam zacząłem spełniać wymogi na słuchacza Uniwersytetu Trzeciego Wieku?” – zdaje się pytać poeta, w wyniku nowego zaproszenia skonfrontowany z własną metryką. A konfrontację wyostrza dodatkowo pamięć o wykładzie, na którym był przecież po innej stronie – nie tylko podejścia do poezji, ale i smugi cienia. Dopełnia się, podpowiedziany już pierwszym wersem („Młody poeta”), sens dedykacji. Różewicz, „stary poeta”, wyznaje w *Powrocie poety z tomu Na powierzchni poematu i w środku* (1983):

Zasnąłem  
jako młody człowiek.  
[...]  
zbudziłem się stary  
poeta<sup>151</sup>

Takich sentymentów – może dlatego, że jest młodszy – nie ma Jaworski, który w zaledwie dwuwiersowym wierszu *Uniwersytet trzeciego wieku* streszcza niewesołą wizję „studiowania” w wieku zaawansowanym: „– Co pani studiuje? / – Niebieski”<sup>152</sup>. Ten „schyłkowy” dialog Jaworskiego domyka drogę od przedszkolnego dzieciństwa do uni-

<sup>151</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 3. Wrocław 2006, s. 215–216.

<sup>152</sup> K. JAWORSKI: *byłem*. Wrocław 2014, s. 11.

wersyteckiego „trzeciego wieku”. Drogę przez mękę, można by dodać w kontekście wniosków, jakie z niej płyną.

### Od przedszkola do doktora (i dalej)

Już początkowe etapy edukacji, które na ogół kojarzą się z beztróską dzieciństwa, w poezji niejednokrotnie służą ukazywaniu zniewolenia politycznego (*Przedszkole* Kaczmarek), generacyjnej bezsilności (*Widzę je wszędzie* Lipskiej), bolesnych konsekwencji miłosnych przygód i absurdalności egzystencji (odpowiednio: *Kocia żałoba* (*Love Story*) i *A my wszyscy bęc* Zadury). Te najwcześniejsze poziomy edukacji indoktrynują nawet bardziej podstępnie niż kolejne: poprzez zabawę. Pod pozorami rozrywki kształtują uczestników „gier” zgodnie z wymogami mechanizmów historii, polityki, świata. Kolejne etapy nie maskują swojego mniej „zabawowego” charakteru – szkoła to wszak instytucja opresyjna. I chociaż czasem dochodzi do głosu tęsknota za samym sobą z czasów pierwszych szkolnych wtajemniczeń, to częściej twórcy korzystają z metaforyzacyjne możliwości udzielenia w poezji lekcji trudnych i bolesnych. W różnych wariantach nadrzędnej „szkoły świata” (Szymborska), czasem podzielonej na „klasy”, dostrzec można nauki z zakresu historii i polityki (między innymi *Szkoła* [1975] i *Szkoła* [1989] Kaczmarek, *W szkole wolności* Młynarskiego, *Klasa I* Lipskiej, *Kwidzyn 1947–1953* Karaska), dojrzewania (*W koleje do ksero* Sośnickiego), miłości (*Pierwsza podstawowa* i *Lekcja miłości* Osieckiej), przemijania (*Świt* Lipskiej, *Szkoła sztucznych zębów* Białośzewskego), nieosiągalności porozumienia (*Studniówka* Zagajewskiego), cierpienia, którego nie można w życiu uniknąć (*Ballada o słownikarzu* Wierzyńskiego, *Szkoła* Herberta), a czasem – niestety, rzadziej – radości, na przykład z rzeczy prostych i codziennych (*Sztuki piękne mojego pokoju* Białośzewskego).

Etap „wyższy”, uniwersytet, zaskakująco przypomina polityczne przedszkole (jak w *Korespondencji klasowej* Kaczmarek) i chociaż czasem związane z akademią pojęcia przydają się do uchwycenia zasad niesprawiedliwości społecznej (*Kazanie na górze* Jaworskiego) czy miłości (*Immatrykulacja* Jarniewicza), to z reguły uczelnia okazuje się miejscem dającym (także na studiach trzeciego stopnia) zaledwie pozory wiedzy o świecie (liczne teksty z *Uniwersytetem* Zagajewskiego i *Studentowi* Twardowskiego na czele), podczas gdy „życie jest gdzie indziej”. Uniwersyteckie uwarunkowania (przestrzenie biblioteki, hie-

rarchia stopni naukowych) służą też demaskowaniu działań niewprawnych interpretatorów (*Epizod w bibliotece Herberta*), zwłaszcza tych, którym się wydaje, że akademicka pozycja gwarantuje im status wyroczni (*Nauka w czasie kultury* Zadury). Metaforyczny efekt pozwalają uzyskać w poezji również późniejsze „kursy” (zwłaszcza partyjne albo „niepełnowartościowe” – „wstępny” w *Mistyce dla początkujących* Zagajewskiego, „skrócony” w jego *Epikurze z mojej klatki schodowej* i w *Zestaniu studentów* Kaczmarskiego, „krótki” w *Łabędzim śpiewie* Osieckiej czy „przyspieszone” w wierszu *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* Herberta i w *Chęciach* Barańczaka), a także uniwersytety trzeciego wieku, boleśnie uświadamiające upływ czasu.

Wszystkie te tematy metaforyzowane są poprzez szkolne czy akademickie placówki i ich etapy na kilka sposobów „formalnych”. Szkoła czy uniwersytet mogą zostać przywołane dosłownie (czasem wręcz pod prawdziwą nazwą). I chociaż Zagajewski opisuje studenckie realia, a Zadura opowiada o istniejącej przedszkolnej zabawie w kółko graniaste, to konkretne miejsca, poziomy edukacji i związane z nimi aktywności nie informują jedynie o autobiografii wspomnianego czy o kondycji polskiej oświaty, ale stanowią punkt wyjścia do rozważań egzystencjalnych. Sytuacja może być również zaledwie stylizowana na szkolną – Kaczmarski czy Lipska tworzą „przedszkola”, „szkoły” lub „klasy” stanowiące wielkie metafory systemu czy realiów życia w świecie. Wtedy cały tekst (*Przedszkole i Szkoła* [1989] Kaczmarskiego, *Klasa I* Lipskiej) podporządkowany zostaje szkolnemu konceptowi, a zamiast nadrzędny (w rodzaju „szkoła w remoncie to Polska w czasie zmian ustrojowych”) pociąga za sobą mniejsze metafory dotyczące uczestników, przestrzeni, metod i efektów „nauczania”. Niekiedy stosunkowo łatwe do odczytania znaczenie związane z jakimś wydarzeniem czy etapem pojawia się w tytule, który wyznacza interpretację tekstu nienasyconego tego typu metaforyką (*Immatrykulacja* Jarniewicz), lub jako element ciągu wyliczeń – na przykład żłobek i przedszkole jako znak braku doświadczenia w *Widzę je wszędzie* Lipskiej.

Interesujące i liczne są w przytoczonych utworach połączenia języka szkolnego z tematem pozaszkolnym w pojedynczych frazach. Pojemne metafory powstają poprzez wykorzystanie wzorca tworzenia nazwy placówki oświatowej lub kierunku kształcenia. Takie konstrukcje określają grupę docelową, specjalność, czas trwania, przy czym w poetyckich metaforach dookreślenia są nietypowe, bo pochodzą z in-

nego, nieszkolnego porządku: „wielkie przedszkole narodów”, „szkoła świata”, „szkoła utajonego cierpienia”, „szkoła sztucznych zębów”, „szkoła wolności”, „Szkoła Główna Haiku”, „akademia klaskania”, „uniwersytet cieniów”, „Letnia Szkoła Wspólnego Języka”, „przyspieszone kursy / padania na kolana”, „skrócony kurs miłości”, studiowanie „geometrii posiadania” czy złożona (uwzględniająca nazwę „kierunku” i charakterystykę „uczelni”) fraza „objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”.

W tych metaforyzowanych na różne sposoby aspektach egzystencji człowiek jest początkującym, zagubionym uczniem, który rzadko zalicza przedszkole lub pierwszą klasę – nawet jeśli pozornie znajduje się na wyższym etapie edukacji. Najlepsze wyniki zdaje się osiągać, co nie przynosi mu chluby, w opanowaniu konformizmu – nauczanego od przedszkola aż do kursów dla dorosłych. Jednak zrozumienie zasad życia, miłości czy śmierci okazuje się trudne nawet po latach edukacji. Może wcale nie o długi czas uczenia się tu chodzi, a kluczem do sukcesu jest trafienie w tych wszystkich szkołach i klasach na odpowiednie osoby?

ROZDZIAŁ 5

Studiowanie *tableau*,  
czyli nauczyciele i uczniowie

**(Nie)zbadany nauczyciel**

Opracowania dotyczące nauczycieli w polskiej literaturze prawie wcale nie podejmują problemu metaforyzowania w poezji współczesnej treści pozaszkolnych poprzez szkolne tematy i terminy<sup>1</sup>. Inspirujący jest przede wszystkim krótki szkic Joanny Krenz *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*<sup>2</sup>, ale poza nim interpretacyjnych wskazówek – często rozsianych i sformułowanych na marginesie – szukać trzeba w tekstach poświęconych poszczególnym twórcom. Anita Jarzyna i Agnieszka Kwiatkowska traktują wiersze Józefa Czechowicza i Juliana Przybosa przede wszystkim jako kontekst do biograficznych opowieści o poetach w roli nauczycieli<sup>3</sup>, a dotychczasowe prace na temat pedagogów w literaturze dotyczą głównie prozy i publicystyki (najczęściej przełomu XIX i XX wieku lub dwudziestolecia międzywojennego) i skupiają się na literackiej tradycji pisania o szkole, odtwarzaniu edukacyjnych realiów, utrwalaniu wspomnień i wyciąganiu wniosków dydaktycznych<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Jeszcze mniej jest opracowań, w których na pierwszym planie (a nie w roli dopełnienia wątków nauczycielskich i ogólnoszkolnych) byłby uczeń. Na przykład Maciej Wróblewski, chociaż jako jeden z niewielu badaczy obszernie podejmuje ten temat i analizuje dzieła literackie w rozdziale *Wyobrażenie postaci ucznia w kulturze. Próba rekonstrukcji*, to nie sięga po teksty poetyckie (zob. M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014).

<sup>2</sup> J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 29–34.

<sup>3</sup> A. JARZYNA: *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panas)*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 18–24; A. KWIATKOWSKA: *Nauczyciel-poeta*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25–28.

<sup>4</sup> Takie cele realizuje znaczna część opracowań odnotowanych we wstępie niniejszej pracy (zob. przypis 25 we wstępie), czyli prace takie jak: C. GALEK: *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiątnikarskiej*. „Przegląd



Poza twórczość przedwojenną wychodzi Teresa Zaniewska, sięga jednak po prozę i dąży do przedstawienia ewolucji obrazu nauczyciela w różnych okresach XX wieku<sup>5</sup>, a Maria Kwiatkowska-Ratajczak w analizie sylwetek pedagogów w powieściach współczesnych akcentuje przede wszystkim dydaktyczne korzyści płynące z tego typu badań<sup>6</sup>. Opracowanie najwięcej obiecujące tytułem, *Postać pedagoga w literaturze polskiej* Bolesława Hadaczka, kończy się na roku 1974 i w bardzo niewielkim stopniu dotyczy poezji<sup>7</sup>. W książce pojawia się wprawdzie wzmianka o *Panu od przyrody* Zbigniewa Herberta, jednak wiersz przywołano w kontekście tekstów „laurkowych”<sup>8</sup>.

Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4, s. 157–176; S. MAUERSBERG: *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiątkarskiej*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. T. 34. Red. J. MIĄSO. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 125–174; T. JAROSZUK: *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*. Olsztyn 2005; *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletryście pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*. Red. T. JAŁMUŻNA. Łódź 2002; *Pałca ciekawość istoty myślącej. Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*. Red. T. LINKNER, K. EREMUS. Gdańsk 2015. Jak wspomniano już we wstępie, na tym tle wyróżnia się artykuł Krystyny Koziółek o *Nauczycielu Wacława Berenta* (zob. K. KOZIÓLEK: *Nieobecność wiedzy. Przypadek „Nauczyciela” Wacława Berenta*. „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 182–192).

<sup>5</sup> T. ZANIEWSKA: *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*. W: *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. T. 2. Red. A.A. KOTUSIEWICZ. Białystok 2000, s. 23–35.

<sup>6</sup> M. KWIAKOWSKA-RATAJCZAK: *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*. W: EADEM: *Metodyka konkretność. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Poznań 2002, s. 23–60. Por. EADEM: *Szkoła z tabloidów*. „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 30–34. Podobny temat i cel ma artykuł Marty Rusek (M. RUSEK: *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*. W: *Etyka nauczyciela*. Red. M. BAJAN, S.J. ŻUREK. Lublin 2011, s. 117–129).

<sup>7</sup> Autor dysproporcje rodzajowe tłumaczy następująco: „O wiele skromniejsze miejsce niż w prozie zajęła postać pedagoga w poezji. [...] Wiersze o pedagogach nie odznaczają się ani wyszukaniem słownictwem, ani awangardową metaforyką (bliskie są językowi kolokwialnemu). Nieraz można zauważyć większą troskę o kształt artystyczny, choć najczęściej są to pedagogiczne rymowanki związane z Dniem Nauczyciela – wierszyki laurkowe, pochwalne i dziękczynne, pełne najszczerzych życzeń dla »naszych Pań i Panów«” (B. HADACZEK: *Postać pedagoga w literaturze polskiej*. Warszawa–Poznań 1977, s. 33, 34). Z powodu tak zawężonego ujęcia praca Hadaczka nie może stanowić ważnego punktu odniesienia dla rozważań nad metaforyzowaniem egzystencji poprzez elementy życia szkolnego.

<sup>8</sup> „Podmiot »dorosły« mówi o pedagogu z wielką wdzięcznością. Przypomina sobie panią od rachunków »o czułym sercu i łekliwym« oraz »pana od przyrody« z długą szyją [...]” (ibidem, s. 120–121).

Ukierunkowanie na szkolną metaforę pozwala dostrzec, że postacie pedagogów i uczniów w poezji nie służą wyłącznie wspomnieniu czy „laurce”, ale osławiają lub wyostrzają kwestie znacznie wykraczające poza rzeczywistość szkolną. Przyglądanie się takiemu „nauczaniu” przypomina studiowanie *tableau*, na którym uwieczniono nauczycieli, klasę i jej pojedynczych członków. Niezbędna jest selekcja „zdjęć” do omówienia, jednak już wybrane przykłady wystarczają, by wykazać, że to, czego uczą tekstowi pedagodzy, nie ogranicza się do szkolnych przedmiotów. Na dodatek „lekcji życia” w utworach poetyckich udzielać mogą nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie. Jednak – stosując się do hierarchii – warto zacząć od grona pedagogicznego.

### Panowie (i panie) od umierania

„Życ jest bardzo niezdrowo. Kto żyje, ten umiera”<sup>9</sup> – trzeźwo zauważa Stanisław Jerzy Lec. Poszukiwanie szkolnych metafor dotyczących nauczycieli nasuwa jednak myśl, że w poezji życie nauczyciela okazuje się stosunkowo bardziej niezdrowe i wyraźniej prowadzące ku śmierci. Najbardziej znany przykład to bohater *Pana od przyrody* Herberta z tomu *Hermes, pies i gwiazda* (1957):

w drugim roku wojny  
zabili pana od przyrody  
łobuzy od historii<sup>10</sup>

Wojenna śmierć nauczyciela zaburza ład, okrucieństwo historii wygrywa walkę z porządkiem natury. Ta bolesna, nieplanowana lekcja nie jest jedyną nauką o życiu i śmierci, jakiej udziela „pan od przyrody”. Na pierwszą część utworu składają się wspomnienia z przyrodniczych odkryć szkolnych (poruszająca się noga zdechłej żaby, pantofelek, sporysz na zbożu, narodziny kielka kasztana) – ta szkolna wiedza przetłumaczona zostaje na metafizykę. Nauczyciel objaśnia na mikroprzykładach skalę makro: życie, śmierć, ich nierozzerwalny spłot. Zagadnienie porządkuje Aleksander Wit Labuda, następująco tytułując kolejne lekcje:

Lekcja Zimowa: w śmierci jest życie. [...]
   
Lekcja Letnia: życie jest darem od innego życia. [...]

<sup>9</sup> S.J. LEC: *Myśli nieuczesane wszystkie*. Warszawa 2009, s. 29.

<sup>10</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 121–123.

Lekcja Jesienna: śmierć jest w życiu. [...]

Lekcja Wiosenna: życie jest darem, który przekazuje się innemu życiu<sup>11</sup>.

Śmierć profesora w wierszu Herberta zmusza ucznia do refleksji, co jest „potem”, i prowadzi do rozważenia dwóch możliwości. Być może profesor „poszedł do nieba”, ale istnieje też inna ewentualność: „jeśli nie poszedł do góry”, to kto wie, czy nie istnieje teraz w innym stworzeniu. Dlatego w obliczu „spotkania” („spotykam żuka który gramoli się / na kopiec piasku”) uczeń reaguje grzeczną troską:

podchodzę  
szastam nogami  
i mówię:  
– dzień dobry panie profesorze  
pozwoli pan że panu pomogę –

W zmaganiach z zagadką śmierci szkolna metaforyzacja występuje aż do końca utworu, ostatnia strofa brzmi bowiem:

przenoszę go delikatnie  
i długo za nim patrzę  
aż ginie  
w ciemnym pokoju profesorskim  
na końcu korytarza liści

Ta druga wersja „życia po życiu” wiąże się z wiarą w jedność świata przyrody, o której nauczał pedagog. Wizję harmonijnego powiązania istot ludzkich i innych stworzeń naznacza jednak niepokój: poprzez pominięcie dopełnienia „z oczu” oraz przerzutnię „ginie / w ciemnym pokoju” zacierą się dosłowny sens ginięcia komuś z oczu. Można wręcz odnieść wrażenie, że wędrówka żuka stanowi w pewien sposób powtórzenie tamtej wojennej śmierci, choć nie tak gwałtownej i naznaczonej prawami historii (czy raczej „łobuzersko” – a nawet chulikańsko, bo w kontekście wojennych egzekucji określenie „łobuzy” to łagodzący grzę eufemizm – narzuconym bezprawiem).

Sensy konsekwentnie budowanej szkolnej metafory w *Panu od przyrody* można czytać na wielu poziomach – egzystencjalnym, escha-

<sup>11</sup> A.W. LABUDA: „Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta. „Polonistyka” 1992, nr 5, s. 273–275. Zob. K. KUCZYŃSKA: *Ósmoklasiści na tropach pradziadka*. („Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta). „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 104–107.

tologicznym<sup>12</sup>, historycznym. Równocześnie, w planie charakterystycznej dla Herberta konfrontacji „dziedzictwa” i „wydziedziczenia”<sup>13</sup>, śmierć nauczyciela da się wiązać z końcem pewnej epoki<sup>14</sup>. Profesor na zasadzie *pars pro toto* oznaczałby całą formację kulturową. Scharakteryzowany poprzez staroświeckie atrybuty i narzędzia („złoty łańcuszek”, „popielaty surdut”, „złoty binokular”) „pan od” zestawiony zostaje z „łobuzami od”. Labuda już we frazie „nieżywy krawat” dostrzega „przepowiednię”, ale i ocenę bohatera, którego postać widzi „jako anachroniczną, jako okaz wymierającego gatunku”<sup>15</sup>. Nie ma też już „pokoju profesorskiego” (przyjęto spauperyzowaną wersję „pokój nauczycielski”). Odeszła pewna formacja kultury edukacyjnej, przedwojenna „klasa w klasie”<sup>16</sup>. Co znaczące, nie widać tu tradycyjnej opozycji natura–kultura. „Pan od przyrody”, dzięki swojej elegancji i biologicznemu przedmiotowi zainteresowań, zdaje się stać po obu stronach równocześnie. To kultura rozumiejąca naturę i umiejąca ją objaśnić. Szkolny język służy innej konfrontacji, zderzeniu dawnego porządku z chaosem historii XX wieku i zaakcentowaniu różnicy poziomów między nauczycielem a tymi, którzy go uśmiercili i przejęli kontrolę nad rzeczywistością. Zestawienie słów „pan” i „łobuzy” wskazuje na wyższość przyrodnika, ale i załamanie systemu wartości, skoro ktoś godny szacunku może zostać unicestwiony przez tych, którzy łamią zasady. I którzy – wbrew nieco pobłażliwemu określeniu „łobuzy”, kojarzącemu się z mniej poważnymi przewinieniami

<sup>12</sup> Labuda równoległe do opowieści o faktycznym „panu od przyrody” proponuje „religijną” ścieżkę tematyczną i traktowanie nauczyciela jako Stwórcy. Zob. A.W. LABUDA: „Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta...

<sup>13</sup> Zob. S. BARAŃCZAK: *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*. Londyn 1984 lub wydania kolejne.

<sup>14</sup> Na podobnej zasadzie w wierszu Ryszarda Krynickiego *Jakie to szczęście „dwaj ocalańcy Warszawy, / Betar, drohobyckiego getta”* wśród licznych spraw na zawsze utraconych („i wspominamy milcząc nasze martwe, / zamordowane, bezimiennie, zaginione bez wieści sprawy”) wymieniają także nauczycieli („wspominamy naszych starych nauczycieli”) (R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2009, s. 147).

<sup>15</sup> A.W. LABUDA: „Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta..., s. 270.

<sup>16</sup> Zaniewska tak pisze o nauczycielach okresu dwudziestolecia międzywojennego: „Sylwetka nauczyciela tego okresu odnosi nas poza doraźność wrażeń, do czegoś co jest, chociaż odległe, większe, lepsze i prawdziwsze niż świat stereotypowego widzenia rzeczywistości szkolnej i doświadczenia potocznego” (T. ZANIEWSKA: *Szkic do portretu nauczyciela...*, s. 26).

i naganą wygłaszaną przez dorosłych pod adresem nieposłusznych przedstawicieli młodszych generacji – okazują się prawdziwie groźni, wręcz śmiertelności<sup>17</sup>.

Herbertowski wzorzec mocno wpływa na inne nauczycielskie „portrety”. Podobnie anachroniczny i podobnie martwy (a można odnieść wrażenie, że martwy „bardziej”, wyraźniej, skoro charakteryzuje go „czaszka z wełnistym kosmykiem”) jest „pan od przyrody” z fragmentu poematu Czesława Miłosza *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*:

Tobie, mojemu panu od przyrody,  
 Śledzienniku Bagiński w pumpach kraciastych,  
 Władco na infusoriach i amebie,  
 Gdziekolwiek twoja czaszka z wełnistym kosmykiem  
 Spoczywa, kołysana wirem elementów,  
 Jakikolwiek los przypadł twoim okularom  
 W złotej druczianej oprawie,  
 Składałem słowo<sup>18</sup>.

To nie jedyny nauczyciel, którego śmierć utrwala Miłosz w poezji. Drugi, ważniejszy, prowokujący poetę do wyznania: „Twórczość moja w wielkim stopniu jest dialogiem z księdzem Chomskim”<sup>19</sup>, pojawia się

<sup>17</sup> W eseistyce portretuje Herbert innego nauczyciela – łacinnika Grzesia. I w tym wypadku szkolny porządek zaburza wojna, ale zamiast „łobuzów” pojawiają się „barbarzyńcy”: „Pracowaliśmy w pocie czoła. Zbliżała się pora owocobrania: w następnym roku mieliśmy przejść do poezji Katullusa i Horacego. Ale wtedy wkroczyli barbarzyńcy” (Z. HERBERT: *Lekcja łaciny*. W: IDEM: *Labirynt nad morzem*. Warszawa 2000, s. 196).

<sup>18</sup> C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 639 (cały poemat *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: s. 631–682). W dwuwersowym utworze Jana Brzękowskiego *Nieskończoność* obrazowanie jest podobne. Nauczyciel wprawdzie żyje, ale jego wygląd nasuwa niewyraźne wprost pytanie – być może o tytułową nieskończoność: „włos, samotny pytajnik / na tyśej czaszce profesora przyrody” (J. BRZĘKOWSKI: *Science fiction*. Londyn 1964, s. 56).

<sup>19</sup> Cyt za: J. SZYMIK: *Problem teologicznego wymiaru dzieła literackiego Czesława Miłosza*. Katowice 1996, s. 67. Jerzy Szymik dodaje: „To właśnie Chomik-przewodnik, jego postać i nauki, uwrażliwiły Miłosza na zasadnicze napięcie, o teo-logicznym punkcie ciężkości, ustawiające całą twórczość Poety w stanie ciągłego wrzenia” (ibidem, s. 70). Miłosz przyznaje też: „[...] odczuwam głęboką tęsknotę do postaci mistrza. [...] Ta tęsknota jest wyraźna w wierszu *Do księdza Ch.* Może tam jest pewna krytyka, ale w zasadzie stosunek nauczyciela do ucznia” (R. GORCZYŃSKA [E. CZARNECKA]: *Podróżny świata. Rozmowy z Czesławem Miłoszem. Komentarze*. Kraków 1992, s. 29).

w dwóch tekstach. W wierszu *Do księdza Ch.* – datowanym „Wilno, 1934” i opublikowanym w tomie *Trzy zimy* (1936) – ksiądz Ch. ze względu na swoje przekonania portretowany jest już z atrybutami martwoty:

Już włos gładko szesany spływa siwym strąkiem  
na kark przecięty blizną po cielesnych mieczach,  
już wzrok twój fanatyczny jest martwym skowronkiem  
zabitym w ogniu świata, któremu zaprzeczał<sup>20</sup>.

choć to wspomnienie skierowano do żyjącego katechety. Zapamiętane ze szkoły spory z dawnym nauczycielem<sup>21</sup> przekładają się na prezentację dwóch postaw. Prefekta interesował jedynie świat zakazów, których przestrzeganie prowadzić miało do zbawienia – i takie postępowanie wpajał zbuntowanemu, zapatrzonemu w atrakcje świata uczniowi („Twoje usta śnię często. Ich grymas niesławny / długo uczył pogardy wszystkiego prócz zgonu”, „ale wiek nazbyt grzeszny świętego nie zrodzi / – tak uczyłeś”, „Ty, dzieła swoich nauk zawsze nieświadomy, / [...] / na ludzkie czyny ciemny upuszczając płaszcz”). Podopieczny z czasem odkrył ułudę ziemskich rozkoszy („Dziś ja, uczeń, poznałem nicość form powabnych, / i otośmy już obaj z jednego zakonu”), więc niechętnie przyznaje dawnemu nauczycielowi słuszność:

Pogodzeni jesteśmy po długim skłóceniu,  
wiedząc, że z szczęścia ludzi kamień na kamieniu  
nie zostanie.

„Ale osobliwa to wizja i dwuznaczne (przynajmniej) zamknięcie sporu”<sup>22</sup> – zauważa Janusz Kryszak. Ciąg dalszy przynosi wiersz z *Nieobjętej ziemi* (1984):

Podmiot liryczny w wierszu *Ksiądz Ch., po latach* powraca myślami do lat młodzieńczych i szkolnych, kreśląc rolę, jaką odegrało w jego życiu katechetyczne nauczanie księdza Chomskiego. Jego skutkiem było poczucie dwoistości istnienia rozdzielonego absolutną, nieprzekraczalną pod karą grzechu granicą między sferą duchową i cielesną<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> C. MIŁOZ: *Wiersze...*, s. 101.

<sup>21</sup> Zob. IDEM: *Rodzenna Europa*. Kraków 2011, s. 82–104; IDEM: *Zaczynając od moich ulic*. Warszawa 1987, s. 156–161; IDEM: *Ziemia Ulro*. Kraków 2000, s. 251.

<sup>22</sup> J. KRYSZAK: *Prefekt Czesława Miłosza*. „Twórczość” 2007, nr 7, s. 121.

<sup>23</sup> J. DEMBIŃSKA-PAWELEC: „Poezja jest sztuką rytmu”. *O świadomości rytmu w poezji polskiej dwudziestego wieku*. Katowice 2010, s. 185.

Refleksję uruchamia wiadomość o niezłomności Chomskiego aż do śmierci („Był pobity przez nasłanych zbirów Imperium, / Ponieważ światu nie chciał się pokłonić”<sup>24</sup>). Jak stwierdza Kryszak: „Jest ten wiersz, podobnie jak miało to miejsce w wierszu przedwojennym, przede wszystkim rozrachunkiem poety z samym sobą. Postać ks. Chomskiego, jego heroizm są dla Miłosza jakby lustrem, w którym sam chce się przejrzeć i niejako przed dawnym nauczycielem... usprawiedliwić”<sup>25</sup>. Poczucie winy może być spowodowane już samym zestawieniem sytuacji – gdy ksiądz umierał niczym męczennik, po latach pracy dla parafian, uczeń wiodł bezpieczne i wygodne życie („Ja, dawny jego uczeń, nad Pacyfikiem / Tłumaczyłem wtedy Apokalipsę z greki na polski”). Przede wszystkim jednak wspomnienie nauczyciela wzbudza wątpliwości wobec własnej postawy – czy aby służy się faktycznie Bogu, czy może to „Księżę Tego Świata” skusił dawnego ucznia („A ja, czy nie pokłoniłem się? Wielki Duch Niebytu, / Księżę Tego Świata ma swoje sposoby”). Przypomina się złożona właśnie w szkolnych czasach obietnica wierności Stwórcy („Któremu w szkolnej kaplicy ślubowałem wierność, / Kiedy ksiądz Chomski na palcach podchodził i gasił świece”), ale podmiot-bohater tekstu *Ksiądz Ch., po latach*, mimo pozornego przejścia na stronę księdza w finale dawniejszego wiersza, nie wyrzekł się tego, co ziemskie („Nie mogłem Go jednak odróżnić od rytmu mojej krwi / I fałsz jakiś czułem, dążąc modlitwą w zaświaty”, „Wyrzec się, zamknąć, umartwić wzrok, słuch i dotyk, w ten sposób zdobyć wolność i nie lękać się już, że coś nam zostanie odebrane, nie, tego nie umiem”).

Wewnętrzna debata, w pewnym sensie będąca nadal sporem z Chomskim, prowadzi jednak do stworzenia obrony („Tutaj siadam i piszę na swoją obronę, / Przywołując rzeczy dawne, ale nie zniknione”). Uczeń przyznaje się do uporczywości („Nigdy nie mogłem zrozumieć, skąd brał się mój upór”), ale zostaje przy swojej „wciążowziętej” postawie („Nie byłem człowiek duchowy, ale wciążowzięty”). Wiara w tym wydaniu nie stanowi rezygnacji ze świata, lecz pogodzenie różnych pierwiastków („I skąd wiara, że tętno niecierplivej krwi / Spełnia zamysły milczącego Boga”). Ten wiersz to „świadeństwo przekroczenia ontologicznego pesymizmu manichejskiej wizji bytu”<sup>26</sup>, gdyż, jak

<sup>24</sup> C. MIŁOSZ: *Wiersze...*, s. 852–856.

<sup>25</sup> J. KRYSZAK: *Prefekt...*, s. 123.

<sup>26</sup> M. BAUCHROWICZ-KŁODZIŃSKA: *Ksiądz Ch. w cieniu apokaliptycznych znaków. Sensy i symbole poetyckiej wizji eschatologicznej Czestawa Miłosza. „Pamiętnik Literacki” 2014, nr 4, s. 38.*

zauważa Joanna Dembińska-Pawelec, „[m]istyczno-duchowe nauki katechety, które prowadziły ostatecznie na »brzeg otchłani« rozpościerającej się między nicością i transcendencją, przewyciężone mogły zostać jedynie przez uchylenie dualizmu w pojmowaniu kondycji człowieka”<sup>27</sup>.

Jeśli nawet nauczycielowi jakimś cudem udaje się przeżyć do końca wiersza, to i tak wygląda jak nieżywy. W tekście Adama Zagajewskiego *Długie popołudnia* chwile twórczej niemocy podsuwają ponury i ironiczny obraz: „Z liceów wychodzili profesorowie i mieli puste twarze, / tak jakby Homer pokonał ich, upokorzył, zabił”<sup>28</sup>. Żywy nauczyciel może też zostać przedstawiony, jakby zniknął na zawsze, a z nim (podobnie w utworze *Pan od przyrody* Herberta) odchodzi epoka. Tak jest w wierszu *Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej odchodzi na emeryturę*. Pierwsze wersy („Jest pewna, że będą kaleczyć język, / bezlitośnie i bezkarnie”) znajdują dopełnienie w finale utworu: „Zostaniemy teraz sami. / Będziemy kaleczyć język i usta”<sup>29</sup>. Tu również wyzyskano specyfikę nauczanego przedmiotu, rozszerzając dosłowne znaczenie ćwiczeń wyrażonej wymowy na właściwe korzystanie z języka. Kaleczenie nabiera cech zbrodni („kaleczyć język, / bezlitośnie i bezkarnie”), a poprzez dwuznaczne użycie słowa „język” krzywdą przybiera w tym zestawieniu postać rany wręcz cielesnej („kaleczyć język i usta”). Metaforyzacja szkolna łączy się z teatralną – emerytura to dla nauczycielki, kojarzącej się z inną epoką („Jest wysoka, nieśmiała i elegancka / nieco staroświecką elegancją”), zejście ze sceny („Odwraca się i znika w kulisach”).

„Nauczyciel historii w liceum” to bohater wiersza Mieczysława Jastruna *Duch obojętny* (*Genezy*, 1959). Ten pedagog ma wprawdzie twarz („Widzę go, jak się śmieje, jak podaje rękę, / Mruży oczy za złotymi rzęsami”<sup>30</sup>); utwór Herberta rozpoczyna dwuwers „Nie mogę przypomnieć sobie / jego twarzy”), ale i tu uczący zostaje scharakteryzowany poprzez ubiór („Ma nowy, prosto z igły garnitur, / W którym czuje się

<sup>27</sup> J. DEMBIŃSKA-PAWELEC: „*Poezja jest sztuką rytmu*”..., s. 186. Badaczka dodaje: „Pełna wiary i ascetycznego wyrzeczenia posługa kapłańska oraz posługa poety skupiona na metafizycznej kontemplacji bytu spotykają się, prowadząc różnymi drogami do ostatecznego poznania transcendencji i Absolutu” (ibidem, s. 187).

<sup>28</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2007, s. 187. Inny trudny dzień uchwyci Zagajewski w wierszu *Nigdzie*: „wydaje mi się, / że sam Chopin w taki dzień ograniczyłby się, / w najlepszym razie, do udzielania lekcji / zamożnym, arystokratycznym uczennicom” (IDEM: *Asymetria*. Kraków 2014, s. 9–10).

<sup>29</sup> IDEM: *Wiersze wybrane*..., s. 229.

<sup>30</sup> M. JASTRUN: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1984, s. 341–342.



jeszcze nieswojo”) – w tym krawat, chociaż tym razem nie „nieżywy”, a „nie dobrany” („I krawat nie dobrany do koloru koszuli”). Także w ten wiersz wkracza wojna, a ironia polega na tym, że „łobuzy od historii”, pozornie niegroźni i zamknięci w programie nauczania („W podręcznikach na amen usytuowani”), uśmiercają właśnie pana od historii:

Jest w tym ironia, że ci, o których nauczał,  
[...]  
Że oni, także ci rządzący jeszcze żywi,  
Że oni go zabiją w pewien dzień wrześnieju.

Ironię wzmacnia fakt, że nauczyciel niczego się nie spodziewał, trochę jak w aforyzmie Hegla („udosłownionym” tu przez szkolny kontekst), że historia uczy, iż ludzie niczego się z historii nie uczą:

Jeśli mówi o przyszłości, to tak  
Jakby sam nie miał nigdy umrzeć, jakby  
Śmierć była tylko straszakiem na wróble,  
[...]  
A kiedy przyszła, zdziwił się. I tak pozostał.

Wydaje się, że mimo podobnego ostatecznego losu „pan od przyrody” lepiej niż nauczyciel historii z wiersza Jastruna rozumiał mechanizmy świata. I o ile bohater Herberta fascynował także za życia, to pedagog z *Ducha obojętnego* był właśnie obojętny („Najgorsze są widma / Ludzi, co nam za życia byli obojętni”). Po wojennej śmierci widmo nauczyciela wraca niczym wyrzut sumienia, ale także jako ponura, ironiczna lekcja historii, udzielona wbrew „planom zajęć”<sup>31</sup>.

Echa Herbertowskiego pytania o pośmiertny los nauczyciela (ale przecież i pośmiertny los człowieka w ogóle) usłyszeć można też w tekście Jana Twardowskiego *Pociecha*, w którym profesor to jeden z typowych dla tej poezji symboli nadmiernego zawierzenia wiedzy. W skierowanym do profesora wyjaśnieniu („Niech się pan nie martwi

<sup>31</sup> Gorzkie jest także odejście nauczyciela w *Trenie na śmierć pana od polskiego* Feliksa Netza. Biografię, na którą składają się wojenne bohaterstwo, gorliwa pobożność, rezygnacja z życia rodzinnego i liczne cierpienia – również te związane z wybrany zawodem („i będziesz poprawiał zadania, / okłamując się, że poprawiasz świat”), kończy wypadek samochodowy. Nauczyciel zostaje potrącony przez własnego ucznia, a śmierć człowieka godnego za życia nie okazuje się godna („Zmarł o piątej po południu, wedle protokołu, na kocich łbach, / jak pies, jak pies”) (F. NETZ: *Trzy dni nieśmiertelności*. Mikołów 2009, s. 30–32).

panie profesorze<sup>32</sup>) pojawia się wizja piekła, w którym wprowadzie „już zelżało” i „nie palą”, ale zdobyta za życia wiedza okazuje się nic niewarta: „tylko wiedzę wieszają na haku / smutno i szybko”. Zrównaniem ludzi wobec śmierci kończy się też dyskusja w wierszu Anatola Sterna *Logik obrażony* z tomu *Z motyką na słońce* (1967) – profesorowi („panie profesorze<sup>33</sup>) trzeba przypomnieć: „przecież już na nas / dwie trumienki czekają w kąciuku”. W finale wiersza Mariusza Grzebalskiego [*Pomarańczowa łuna ześlizguje się w błękit*] wyrażone zostanie pragnienie, by śmierć zrównała plotkującą emerytowaną nauczycielkę historii z niżej stojącym w hierarchii społecznej obiektem tej złośliwej obmowy. Nieważny jest nauczycielski status, ukazany tu zresztą jako brak klasy (nie tylko spowodowany emeryturą brak szkolnej klasy do uczenia):

W każdym razie, byłbym niepoczyszony,  
gdyby spotkało ją coś więcej niż koniec, jaki czeka  
sprzedawcę śledzi czerwonego na twarzy od wódki,  
teraz jakże wdzięczny przedmiot jej doniesień<sup>34</sup>.

Wiersz Bohdana Zadury *Pan od wf-u* (1926–1983) już tytułem nawiązuje do Herberta. Podobne jest także zderzenie pedagoga ze śmiercią. Nauczyciel, zapamiętany z dzieciństwa jako pilnujący porządku, wskazujący miejsca („Smarkaczy puszczał na dół Starszym otwierał salę<sup>35</sup>), ale i wyrozumiały („Rozmysłne faule które wyrozumiale odgwiszdywał”), zdawał się być wieczny, chociaż zbliżający do końca („skracający”) czas już wtedy działał:

[...] Zielony stół  
stukot celuloidowej piłeczki skracający  
czas Ferie na Boże Narodzenie zdały się nie mieć końca

„Pan od wf-u” był też panem od przysposobienia obronnego: „Skutki rażenia bomby A lub H (PO lub PW połowa lat pięćdziesiątych / To się wiąże często gdy ktoś chce związać koniec z końcem)”, co tym

<sup>32</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, s. 604. W wierszu *Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt* także pojawia się wyraz znikomości pozycji naukowej w obliczu śmierci: „mgr dr hab. / jak pawie na grobie” (ibidem, s. 779).

<sup>33</sup> A. STERN: *Wiersze zebrane*. T. 2. Kraków 1986, s. 63.

<sup>34</sup> M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń (1994–2010)*. Wrocław 2010, s. 80.

<sup>35</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1. Wrocław 2005, s. 394.

mocniej buduje obraz człowieka, który wie, jak sobie radzić i mądrze uczy tego innych („Kiedy się bili na przerwie prowadził za uszy // do magazynku i wiązał im boksyerskie rękawice”). Na tym tle szokuje – mimo że podpowiedziana w tytule datami – śmierć. Chorobę i późniejszy pogrzeb nauczyciela ukazano jako zepsuty sprzęt sportowy. Gra w ping-ponga nabiera egzystencjalnego wymiaru, gdy śmierć przerywa „rozgrywkę”: „A teraz go chowamy Zgrzyta łopata jak pęknięta / piłka sprawdzana pod raketką Myślimy o tej którą wycięto mu z mózgu”. „Piłka” (przywołana w kontekście zgrzytania łopaty i myśli o wyciananiu guza mózgu) podsuwa odgłos piły chirurgicznej, uzupełniając ponury funeralny obraz o dodatkową „ścieżkę dźwiękową”.

Mniej sentymentów niż Herbert czy Zadura ma w obliczu nauczycielskiej śmierci Rafał Wojaczek<sup>36</sup>, chociaż pogrzeb z wiersza *Nasza pani* nieco przypomina ten z *Pana od wf-u*. Młody poeta łączy dziecięcy tytuł, pogrzebową estetykę i okrucieństwo młodości:

Wszyscy pójdziemy na jej pogrzeb  
bo jest pewne że umrze przed wszystkimi nami

Cmentarz jest położony bardzo malowniczo  
i my ją ułożymy bardzo malowniczo<sup>37</sup>

W tym wypadku zamiast refleksji i wyciągania nauki ze śmierci nauczyciela pojawia się raczej rutyna, kontrastująca z sugerowaną w tytule wyjątkowością zmarłej (która jest wszak „nasza”): „Który to już z kolei cmentarz / i ta brama z wystylizowanym napisem”. „Malowniczy” cmentarz i „wystylizowany” napis to próby zamaskowania brzydoty śmierci. Także w projektowanych zachowaniach bohaterów lirycznych (występujących jako podmiot zbiorowy) dostrzec można chęć wyparcia nieuchronności własnego umierania. W tym celu miejsce pochówku należy pozbawić grozy, przykryć „szczelnie” i „dla niepoznaki”:

Więc przykryjemy ją szczelnie ziemią  
dla niepoznaki miejsce założymy darnią

<sup>36</sup> Warto przypomnieć przywoływane już spostrzeżenie Joanny Krenz, że Wojaczek „bardzo obrazowo, brutalnie i melancholijnie równocześnie, opisał rozstanie z motywami i »więziami« szkolnymi w dwóch tekstach ze swojego pierwszego tomiku *Sezon*” (J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 33).

<sup>37</sup> R. WOJACZEK: *Wiersze zebrane*. Wrocław 2005, s. 11.

Powiemy sobie dobrze jest jak jest  
i odejdziemy do swych obowiązków

Ta poetycka wypowiedź wydaje się bezlitosna wobec żywej wszak jeszcze nauczycielki – skoro wszystko odbędzie się w czasie przyszłym – ale i wobec uczniów z ich skupieniem na sobie i niewyciąganiem wniosków z sytuacji<sup>38</sup>.

W *Martwym sezonie* Wojaczka ilustracją zastanej martwoty jest groteskowe przedstawienie śmierci nauczyciela:

Wczoraj  
widziałem wyniesiono w kubełku  
pana profesora taki był mały  
Tak, tu się ludzie kurczą  
oszczędność na jedzeniu  
i deskach na trumnę<sup>39</sup>

Jeśli interpretować *Pana od przyrody* jako symbol odchodzącej, pełnej godności epoki, do której nie ma powrotu, to *Martwy sezon* byłby groteskową odpowiedzią na takie tęsknoty:

Pan profesor  
Pan profesor to była cała epoka  
Ciągnął za sobą nogę  
To był ślad  
po ostatniej kochance pana profesora  
miała na imię Andrzej

„Rekordzistą” umierania jest profesor ze *Spaceru wskrzeszonego* Wisławy Szymborskiej:

Pan profesor już umarł trzy razy.  
Po pierwszej śmierci kazano mu poruszać głową.  
Po drugiej śmierci kazano mu siadać.

<sup>38</sup> Spośród twórców, którzy w XXI wieku realizują przepowiednię z *Naszej pani* („bo jest pewne że umrze przed wszystkimi nami”), wymienić można Łukasza Jarosza. Zimową scenę rozrucania po polach popiołu z kominka uzupełnia on informacją: „Wczoraj zmarła nauczycielka, która nauczyła mnie pisać” (*Jutrznia*, Ł. JAROSZ: *Pełna krew*. Kraków 2012, s. 10), a w ramach wyliczenia, kogo przeżył, wymienienia między innymi „wychowawcę, rozdającego nam / świadectwa maturalne” (*Kres i nieskończoność IV*, IDEM: *Świat fizyczny*. Kraków 2014, s. 60).

<sup>39</sup> R. WOJACZEK: *Wiersze...*, s. 6.

Po trzeciej – postawiono go nawet na nogi,  
 podparto grubą zdrową nianią:  
 Pójdziemy sobie teraz na mały spacerek<sup>40</sup>.

„Wskrzeszeniu”, kojarzącemu się z nowotestamentowym cudem, odebrano tu wyjątkowość. To właściwie zwykły, powtarzalny („trzy razy”) medyczny rytuał, który nie jest w stanie magicznie doprowadzić pacjenta do stanu sprzed „pierwszej śmierci”. Wojciech Ligęza zauważa, że profesor w wyniku „cierpień, których doznaje zdegradowane przez chorobę ciało ludzkie”<sup>41</sup>, nie może już nauczać. Role zostają odwrócone i to on powinien uczyć się wszystkiego od początku, podporządkowując się wydawanym poleceniom („kazano mu”). Profesor jest bardziej przedmiotem niż podmiotem zabiegów („postawiono go”, „podparto grubą zdrową nianią”). Naukowe tytuły nie chronią przed wypadkami i śmiercią (a nawet trzema „śmierciami” – z kolejną w perspektywie). W każdej chwili można stracić poznawczą sprawność, której zawdzięcza się profesję i społeczny status – status, z którego pozostała tylko pusta tytułatura, wzmacniająca jeszcze kontrast między stereotypowym wizerunkiem profesora a kondycją „wskrzeszonego” z wiersza:

Głęboko uszkodzony po wypadku mózg  
 i proszę, aż dziw bierze, ile pokonał trudności:  
 Lewa prawa, jasno ciemno, drzewo trawa, boli jeść.  
 [...]
   
 Boli, trawa, siedzieć, ławka.

Świadkom pozostaje próba powstrzymania zaniku umysłowych sił człowieka, który właśnie z pracą umysłu związał swoje życie. Nielatwo oswoić się z dziecinnieniem profesora – podkreślonym nie tylko poprzez uczenie się najprostszych słów, ale też przez konieczność posiadania „nianii” i infantylny sposób zwracania się do „pana profesora”: „Pójdziemy sobie teraz na mały spacerek”. Jednak stosunek „wskrzeszonego” do własnego umierania może uświadomić coś tym, którzy nie są jeszcze tak blisko sytuacji granicznej. Spersonifikowana śmierć czekająca na profesora nabiera bowiem cech pozytywnych:

<sup>40</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 170.

<sup>41</sup> W. LIGĘZA: *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*. Kraków 2002, s. 158.

A na końcu alei znowu ta stara jak świat,  
niejowialna, nierumiana,  
trzy razy stąd przepędzana,  
podobno niania prawdziwa.

Mimo że „niejowialna” i „nierumiana”, ta opiekunka okazuje się czymś naturalnym, odwiecznym. To ją, a nie nianię „grubą zdrową” chce wybrać profesor („Pan profesor chce do niej / Znów się nam wyrzywa”), zatrzymywany jednak przemocą (skoro aż musi się wyrzywać) przez żyjących, którzy nie godzą się z tym, że to właśnie ta „niania” jest dla człowieka boleśnie „prawdziwa”. I chociaż wizerunek śmierci zostaje złagodzony określeniem „niania”, a wszystko wskazuje na to, że profesor, pozbawiony panowania nad własnym ciałem i umysłem, wie jednak, jakiego losu dla siebie pragnie, to żyjący usilnie dążą do utrzymania go przy życiu i wątpią w naturalność śmierci (niepewność tę wyraża subtelne „podobno”).

„Wskrzeszenie” pojawia się także w wierszu Pawła Lekszyckiego *Odtłamek pamięci jak wirus*: „Wskrzeszasz mnie, pisząc: / cieszę się, że Pan żyje”<sup>42</sup>. Poeta-nauczyciel kpi z tego zagajenia:

Powiedz, czemu miałbym  
umierać? Może wiadomo  
Ci coś o moich chorobach  
lub wrogach? [...]

To zdziwienie wydaje się słabo uzasadnione, jeżeli prześledzić poetyckie „lekcje” z nauczycielami w głównej roli. Nawet jeśli tekstowi pedagogzy umierają niekoniecznie młodo, to za to zdecydowanie masowo. Dla dorosłego, który w pewnym sensie już zawsze wobec nauczyciela czy wykładowcy jest uczniem i wciąż pamięta postać pełną autorytetu oraz swoją dawną wiarę we wszechmoc mistrza, śmierć pedagoga to wyjątkowa trauma. Nawet mądrego „pana od przyrody” pokonać mogą „łobuzy od historii”? Nawet wysportowany „pan od wf-u” i mądry „pan profesor” mogą przegrać z własnym ciałem? Poprzez swoją śmierć (już dokonaną lub dopiero zapowiadaną) pedagogzy w poezji przeprowadzają ostateczną lekcję, zapamiętaną lepiej niż te szkolne, a „uśmiercanie” nauczycieli prowadzi do rozważań nad naturą i historią, życiem pozagrobowym, przemijaniem – młodości, ludzi, epok.

<sup>42</sup> P. LEKSZYCKI: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010, s. 55.

## Nauczyciele (nie do) życia

Oczywiście, z polskiej poezji współczesnej nie wynika wyłącznie, że „dobry nauczyciel to martwy nauczyciel”. Nauczycielska metafora znajduje szersze zastosowanie. Już Herbertowski „pan od przyrody” uczy wiele nie tylko o regułach związanych ze śmiercią, ale i o mechanizmach życia. Najwyraźniej jest skuteczny we wpajaniu szacunku dla wszelkich żywych istot (i w żuku może zamieszkać cząstka ludzkiej duszy), a dawny uczeń wytrwale przestrzega form dobrego wychowania („szastam nogami”, „dzień dobry panie profesorze / pozwoli pan że panu pomogę”) nawet w świecie rządzonym zgodnie z zasadami „łobuzów od historii”, w którym delikatność („przenoszę go delikatnie”) wydaje się staroświecka.

*Pan od matematyki* z *Wierszy ostatnich* Miłosza nawiązuje do tekstu Herberta, ale wskazuje inną wizję istnienia<sup>43</sup>. Metafora edukacyjna ogranicza się tym razem do zwięzłego uchwycenia w szkolnej frazie tożsamości podmiotu-bohatera i przeciwstawienia go „panu od biologii” – wbrew deklaracji: „nie rywalizuję z panem od biologii”<sup>44</sup>. Nauczyciel z wiersza noblisty to bardziej obserwator życia niż jego uczestnik: „podglądam rodzinę / tak jak chodzę obserwować lisy”. I tu, jak w *Panu od przyrody*, da się dostrzec podobieństwo mechanizmów życia człowieka do reguł istnienia innych stworzeń – rodzinę obserwuje się tak jak lisy, a dom podczas przygotowywania jedzenia „wonieje jak nora lisa z resztkami zjedzonych kur”. Pojawia się jednak dystans wobec banalności egzystencji i niemożliwości oderwania się od ograniczeń ciała („smród przyrodzony”), które – zaprezentowane tu w naturalistycznej konwencji („rozmemłania człapania / sikania wystękiwania”) – nie dorasta do „czystości” i „niezmienności” abstrakcji, symbolizowanych przez geometryczną linię:

za tą linią zaczyna się smród przyrodzony  
a linia żeby istnieć nie potrzebuje ciała  
jest odwiecznie czysta i niezmienna

Krenz komentuje:

<sup>43</sup> Mariusz Solecki w kontekście tego utworu zauważa: „Ten sam – stary, dobry literacko Miłosz, w nieustannym agonie z Herbertem [...]” (M. SOLECKI: *Ostatnie wiersze Miłosza*. „Twórczość” 2007, nr 3, s. 102).

<sup>44</sup> C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie...*, s. 1320.

Nieprzypadkowo wybrał Miłosz tym razem postać matematyka, przeciwstawioną symbolicznej postawie biologa, który łatwiej zaakceptowałby i wytłumaczył codzienność, czy może raczej spróbował nagiąć do znanych sobie praw. Pan od matematyki takich praktycznych narzędzi nie posiada, dlatego też widzi pełniej, szerzej i głębiej, a przez kontrast ze światem abstrakcji – ostrzej. I jest bezbronny wobec tego widzenia. Trafna jest, jak sądzę, diagnoza kilku recenzentów *Wierszy ostatnich*, że w istocie Miłosz opisuje tu własną mentalność i polemizuje z biologiem-Herbertem, który odpowiedzi na najważniejsze pytania szuka zawsze o jednej stopień bliżej ziemi<sup>45</sup>.

„Pan od matematyki” Miłosza przypomina przybywającego „z małego uniwersyteckiego miasteczka w Stanach”<sup>46</sup> bohatera wiersza *Professor* Julii Hartwig:

przywozi swoją opowieść o życiu płynącym obok: (Tak obok  
bo jeśli idzie o niego to żyje samotnie  
i jego pasją jest matematyka  
a najbliższym towarzyszem pies znajduje towarzyszący mu na spacerach)

Ten uczony życie młodej dziewczyny, zmieniającej partnerów i rodzącej dzieci, komentuje: „*Gładkie gładkie półsenne dryfowanie*”, podczas gdy sam wraz z „zaprzyjaźnionym profesorem również matematykiem” pozostaje w sferze abstrakcji – matematyki, historii, gry w szachy: „Pochłania im to cały wolny czas i wypełnia życie tak szczelnie / że o żadnym dryfowaniu nie może być mowy”. To jakby kolejny przykład programowego wycofania się poza „linię” z tekstu Miłosza, a bohater zdaje się z góry zakładać, że tylko jego życie jest wartościowe i świadome.

Nauczycielskie abstrakcje prezentuje również Piotr Matywiecki w wierszu \*\*\* [*Chodził po naszej klasie i skrzypiał...*]. Nauczyciel „pedeutyki filozofii”<sup>47</sup>, podobnie jak wzorcowy dla tego typu utworów

---

<sup>45</sup> J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 30–31. Zupełnie inaczej komentuje ten wiersz Aleksander Fiut, według którego stanowi on „wyobrażenie możliwego, choć nie zrealizowanego, głównie wskutek parkosyzmów historii, wariantu własnej biografii. A zatem wizji bezrefleksyjnego bytowania, gdzieś na prowincji, najpewniej w rodzinnym kowieńskim powiecie, z żoną Petronelą i dwiema córkami u boku, »które siekają mięso kapustę cebulę« (*Pan od matematyki*)” (A. FIUT: *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*. Kraków 2011, s. 468–469).

<sup>46</sup> J. HARTWIG: *Bez pożegnania*. Warszawa 2004, s. 80–81.

<sup>47</sup> P. MATYWIECKI: *Zwycząjna, symboliczna, prawdziwa*. Warszawa 1998, s. 79.



bohater Herbertowski, ma staroświecki wygląd i zdaje się nie mieć twarzy: „Czarno ubrany, chudy – jego czerń pod sufitem / rozmazywała się, był bezbarwny, bez twarzy”. Przez moment można by odnieść wrażenie, że jego próby wpajania idei, w przeciwieństwie do lekcji „pana od przyrody”, abstrakcyjnych („Wyobraźcie sobie ideę! Na przykład / niebieskiego koloru. Czystą ideę!! / [...]«”), przynoszą efekt:

(Przez chwilę byliśmy bez tego, czym byliśmy.  
Przez chwilę on – bez twarzy – miał twarz.  
Każdą niewyobrażalność jest do wyobrażenia?)

Czar jednak pryska – zwycięża komizm sytuacji. Staroświecki nauczyciel budzi wesołość klasy („Po chwili klasa śmiała się / z czarnego garnituru na tle czarnej tablicy”), ale i sam okazuje się nie dorastać do wzorca. Można by powiedzieć, że – tym razem niedosłownie – traci twarz, którą „przez chwilę” miał, bo zniechęca do zadawania pytań („A jeden z nas zadał mu jakieś pytanie. // »Nie mędrku!« – uciał”)<sup>48</sup>.

Lekszycki<sup>49</sup>, jak zawsze autoironiczny, prezentuje swoją wersję „pana od” w wierszu *Pan od polskiego – metoda podająca*. To monolog dotyczący przeszłości (wyznania w rodzaju: „W szkole podstawowej nie lubiłem wuefu”<sup>50</sup>, „wiodłem prym, jeśli chodzi o papierosy i kawę”) i przyszłości nauczyciela (plany weselne: „Za jakiś czas bowiem zamierzam wystawić wesele”). Materiałem do przyswojenia staje się biografia polonisty, to on wyrasta na przedmiot własnych zajęć i odnosi się do programu nauczania tylko przez negację – przyznaje się do ortograficznych potknięć („Na nieszczęście popełniam błędy ortograficzne / w nazwisku przyszłej żony”), a jego wesele nie będzie podobne do dzieła z kanonu lektur („choć nie zakładam, żeby miało wiele wspólnego / z oryginałem Wyspiańskiego”). Tytuł wiersza okazuje się więc przewrotny, chociaż wciąż pozostaje adekwatny: utwór dotyczy metody podającej pana od

<sup>48</sup> Istnieją w poezji znacznie mniej abstrakcyjne recepty przypisane nauczycielom. Krzysztof Karasek w *Odach* (w utworze opatrzonym numerem 16) przywołuje taką: „Pewien profesor, z czasów mojej młodości / powiadał: Są różne drogi do poznania prawdy / a jedną z nich jest gorzała” (K. KARASEK: *Ody*. Sopot 2009, s. 20).

<sup>49</sup> Por. K. CZAJA: *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*. W: *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?* Red. A. JARMUSZKIEWICZ, J. TABASZEWSKA. Kraków 2012, s. 141–149; K. CZAJA: *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*. W: *Wyobraźnia poetycka XXI wieku*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, M. MARCHAJ. Kraków 2014, s. 117–132.

<sup>50</sup> P. LEKSYCKI: *Wiersze przebrane...*, s. 53.

polskiego („Nie jestem reżyserem, ale polonistą w liceum”), jednak nie tylko dlatego, że to metoda przez polonistę stosowana, lecz także dlatego, że „podaje” właśnie jego. Pedagog – przepracowując szkolne życie w rytmie sabotażu i egocentryzmu – usuwa na dalszy plan programowe treści, z premedytacją wypełniając ich miejsce autobiografią.

W opublikowanym na blogu poety wierszu *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!* nauczyciel to wręcz niewolnik uczniowskich opinii („Jestem już niewolnikiem / dziesiątek języków”<sup>51</sup>), niepotrafiący ignorować uwag podopiecznych („czasem potrafią / zranić dotkliwiej niż nóż kuchenny”), chociaż próbujący jakoś sobie radzić z „językami”: „Staram się je okiełznać – pracuję w szkole”. Nawet gdy wraca już do domu, to – jak w tekście zatytułowanym *Zmęczony i zły* – rozpamiętuje przede wszystkim cios w swoje wrażliwe „belferskie” ego. Nauczyciel czuje się wręcz jakby został ukrzyżowany, chce „wyciągnąć z rąk gwoździe i odłamek / włóczni”<sup>52</sup>. A to wszystko:

po tym, jak pewna gimnazjalistka  
wyznała mi skrycie, że bardziej  
od języka polskiego lubi pana  
od matematyki, a język polski  
jest dla pedałów i starych panien.

Ta rywalizacja między „panem od polskiego” i „panem od matematyki” toczy się o popularność i okazuje się wyraźnie inna niż ta między „panem od przyrody” (Herbert) i „panem od matematyki” (Miłosz). Nauczyciel Lekszyckiego jest egocentryczny, bardzo ludzki w swoich słabościach, zdystansowany wobec roli<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> IDEM: *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!* [Http://szycownik.blog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalu-juz-od-dwoch-dni,index.html](http://szycownik.blog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalu-juz-od-dwoch-dni,index.html) [data dostępu: 22.02.2016].

<sup>52</sup> IDEM: *Wiersze przebrane...*, s. 28–29.

<sup>53</sup> Bliżej niż do postaci rodem z „klasyków” jest mu chyba do pedagoga z tekstu *Nauczycielskie lata* Rafała Witka. Dla podmiotu-bohater tego wiersza egzystencja to „belferska wieczność zdobywana prawem zasiedzenia / w tym budynku”; w takie istnienie łatwo zwątpić: „czy istniałem tam? czy może nie byłem niczym więcej / niż krótką końcówką w gramatyce dojrzewania?” (*Antologia nowej poezji polskiej. 1990–2000*. Red. R. HONET, M. Czyżowski. Kraków 2004, s. 370). Podobnie ironiczny wobec swojego nikłego znaczenia jest wykładowca w wierszu *Z Kielc do Kielc* Krzysztofa Jaworskiego: „[...] no ale właściwie jest czwartek, więc zaraz / mówię studentom: stawiajcie przecinki, mówię, przed gdyż / stawiajcie, przed aby i ponie-

Jeszcze inną grę z *Panem od przyrody* prowadzi Jerzy Jarniewicz w *Pani od przyrody*. Lekcja wiązałaby się tu z fascynacją, która dotyczy raczej nie tego, co pani mówi, ale jak ładnie przemawia („no tak bo pani powiedziała / a pani mówiła tak ładnie”<sup>54</sup>) i jak ładnie przy tym wygląda „z kawałkiem kredy / w dłoni”. „Nogę zdechłej żaby” z *Pana od przyrody* zastępuje „żabka” w zupełnie innym wydaniu:

od tego czasu  
czas płynie

zieloną żabką  
pod prąd<sup>55</sup>

Zauroczenie przekracza generacyjne i społeczne bariery, a upływ czasu i słynną myśl Heraklita można unieważnić, spełniając miłosne marzenie „po lekcjach”:

jeśli mi pani rękę poda  
wstąpię wraz z panią po lekcjach

do tej samej rzeki

Wiersz wpisywałby się w temat nauczycielki jako „nauczycielki miłości” – nieco podobnie jak w wierszu Stanisława Grochowiaka *Nauczająca (erotyk)* i dopełniającym go, także łączącym szkołę z pierwszymi miłosnymi wtajemniczeniami, utworze *Nauczająca (kłątwa)*. Katarzyna

waż, przed ale, mówię same / pożyteczne rzeczy, bo staram się jak mogę, nie spędzajcie / mi snu z powiek tymi przecinkami, mówię jeszcze, ale / jakoś tak siedzę, milczę, a zawsze powtarzam, że jak / się zgodziło za psa, to trzeba czekać, ale co robić” (K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008, s. 101–103). Warto jednak przypomnieć, że postacie sfrustrowanych swoją rolą nauczycieli występują już w poezji dwudziestolecia międzywojennego – wystarczy wspomnieć choćby *Żywoty* Jarosława Iwaszkiewicza, *Co dzień* Juliana Przybosa czy *Przemówienie profesora L.K. Tadeusza Peipera* – a także w poezji Józefa Barana, na przykład w wierszu *Nauczyciel*: „inni uczniowie / kończą szkołę / i idą do nowej / a ja za karę / chodzę i chodzę do tej samej” (J. BARAN: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1984, s. 138).

<sup>54</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd (1977–2007)*. Wrocław 2007, s. 207.

<sup>55</sup> W tych wersach można się dopatrzeć żartobliwej aluzji do znanej rozmowy Adama Michnika z Herbertem. Zob. *Płynie się zawsze do źródeł, pod prąd, z prądem płyną śmiecie. Ze Zbigniewem Herbertem rozmawia Adam Michnik*. <http://www.fundacjaherberta.com/krotki-rys-biograficzny/herbert-o-sobie/plynie-sie-zawsze-do-zrodel-pod-prad-z-pradem-plyna-smiecie> [data dostępu: 15.06.2017]; pierwodruk: „Krytyka” 1981, nr 8.

Kuczyńska-Koschany pisze o pierwszym z tych tekstów: „To, o czym mowa w wierszu Grochowiaka, należy do sfery kulturowych przekroczeń; uczniowie od zawsze zakochują się w nauczycielkach, uczennice w nauczycielach”<sup>56</sup>. Natomiast „dydaktyczną” przeciwwagę dla erotycznych fantazji „szkolnych” zapewnia Twardowski, wykorzystując wzorec „pan od...” do przestrogi wobec ulegania cielesnym pokusom:

Przyszedł pan od seksu  
tłumaczył nim zaczę  
są rzeczy bardziej łakome niż smaczne<sup>57</sup>

*Pan od seksu* to żartobliwe, zdystansowane spojrzenie na wychowanie do życia w rodzinie („seks” potraktowany jako przedmiot szkolny), natomiast przesłanie – uleganie pożądaniu wiedzie na manowce i prowadzi do rozczarowań – zgodne byłoby z linią katolickiego wychowania. Wykorzystanie sytuacji szkolnej pozwala wziąć „kazanie” w żartobliwy nawias i uniknąć sztywnego moralizatorstwa.

Poważnie jest za to w utworze *Stary profesor* Wisławy Szymborskiej. Noblistka rozlicza się ze stereotypem starego profesora jako człowieka, który – z racji wiedzy i wieku – powinien wiedzieć, jak działa świat. Okazuje się, że bohater wiersza wcale nie zdobył pewności co do uniwersalnych mechanizmów, a wręcz się jej odcucił, skoro na pytanie, „czy nadal wie na pewno, / co dla ludzkości dobre a co złe”<sup>58</sup>, odpowiada: „Najbardziej śmiertelne złudzenie z możliwych”, a w kwestii przyszłości („Spytałam go o przyszłość, / czy ciągle jasno ją widzi”) stwierdza: „Zbyt wiele przeczytałem książek historycznych”. Nauczył się natomiast, że wszystko jest względne – wieczorami obserwuje niebo i dokonuje ważnego odkrycia: „Nie mogę się nadziwić, / ile tam punktów widzenia”. Stary, schorowany profesor całe życie dochodził do wiedzy, która okazała się po prostu wersją sokratejskiego „wiem, że nic

<sup>56</sup> K. KUCZYŃSKA-KOSCHANY: *Nauczająca (erotyk)*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 43. Przykładu uczennicy zakochanej w nauczycielu dostarcza wiersz *Na marginesie piśmennego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienita* Lekszyckiego, ale jeszcze większym „kulturowym przekroczeniem” wydaje się nauczyciel zakochany w uczennicy – a i takie przypadki zdarzają się w poezji, choćby w *Wierszu nie do znieśienia na trzeźwo* tego poety: „Złamałaś serce kilku kolegom ze szkoły / i przynajmniej jednemu nauczycielowi” (P. LEKSYCKI: *Wiersze przebrane...*, s. 57).

<sup>57</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 908.

<sup>58</sup> W. SZYMBORSKA: *Dwukropek*. Kraków 2006, s. 16–17.

nie wiem". To raczej pyrrusowe zwycięstwo, prowadzące do mądrości, ale mądrości niewygodnej i separującej bohatera od poczucia szczęścia niezwiązanego z profesją:

Spytałam go, czy bywa czasami szczęśliwy.

Pracuję  
– odpowiedział.

Wydaje się jednak, że nieco za mocne jest pytanie postawione przez Krenz: „Jakże w zmęczonym, schorowanym, niczego niepewnym staruszku widzieć tę »ikonę mądrości«, gdzie zniknęła aura wielkości, która dawniej otaczała go w oczach studentów...?”<sup>59</sup>. Profesor się zestarzał, ale nie zatracił mądrości. Nadal jest osobą, której zadaje się ważne pytania. Po prostu wyleczył się ze złudzeń i zyskał inną wiedzę – trudniejszą, pewną tylko niepewności, przeżywaną w obliczu schyłku życia. Nie można jednoznacznie mówić o porażce lub zwycięstwie. Podobnie jest w *Profesorze Hartwig* (drugim tak zatytułowanym wierszu tej poetki). W tym utworze profesor literatury Kang Zhengguo walczy przeciwko reżimowi w Chinach, zostaje zesłany, trafia do Stanów Zjednoczonych na Yale, ale nadal wraca do ojczyzny mimo represji i faktu, że nic się tam nie zmieniło. Czy taka nieskuteczna ale uparta walka to zwycięstwo czy klęska? Nie ma jasnych odpowiedzi (są tylko, by użyć tytułu tomu, z którego pochodzi wiersz, „jasne niejasne”), skoro puenta tekstu brzmi:

Żona nie oszczędzała go:  
Przegrałeś i nie chcesz tego przyznać  
Trudno zgadnąć czy lub co jej na to odpowiedział<sup>60</sup>

Niejednoznaczny w wymowie (czy też „dykcji”) jest też wiersz Stanisława Barańczaka *Ustawienie głosu* – kolejny utwór z udziałem dawnego nauczyciela:

[...] Stary łacinnik B. (sam zresztą skrzypiał):  
„Dykca, mój panie, dykcja! Poruszać ustami,  
nie mamrotać pod nosem!”. [...] <sup>61</sup>

<sup>59</sup> J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 31.

<sup>60</sup> J. HARTWIG: *Jasne niejasne*. Kraków 2009, s. 9–10.

<sup>61</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 365–366.

Dariusz Pawelec stwierdza: „To, rzecz jasna, tylko wprowadzenie do konceptu, w którym pedagogiczna troska zyskuje wymiar metafizyczny, kiedy ta sama uwaga skierowana jest do Boga. Z jednakowo, jak można się domyślać, mizernym efektem [...]”<sup>62</sup>. Sytuacja szkolna to jeden z przykładów prowadzących do fundamentalnego pytania:

Tylko wiara ustawia głos. A Ty – jak z Tobą  
 jest, czy przypadkiem nie tak samo? [...]  
 [...]  
 Dykcja, mój Panie, dykcja. Wszystko to ciekawe,  
 ale nic nie rozumiem w moim tylnym rzędzie.

Dawny nauczyciel, występuje w tym utworze nie tylko jako jeden ze „specjalnych wysłanników” („Nie żebyś skąpił mi specjalnych wysłanników”), który ma „ustawić głos” podmiotu-bohatera tekstu. Ten pedagog, upominający ucznia za coś, co sam robi źle („sam zresztą skrzyział”), dostarcza modelu relacji człowieka z Bogiem. Modelu, który „jak się wydaje – nie ma w literaturze precedensu”<sup>63</sup>:

Wybacz. Ja nie kpię. Jakoś rozumiem Cię w sumie,  
 jak jąkała drugiego jąkałę rozumie,  
 to znaczy, z nim się męcząc, gdy chce coś powiedzieć.

Ten wyjątkowy model to „porozumienie jąkałów”<sup>64</sup>, sytuacja „wspólnego jąkania się Boga i człowieka, ich tyleż głębokiego, co niespodzie-

<sup>62</sup> D. PAWELEC: „Dykcja, mój Panie, dykcja!”. *Wspomnienie o Stanisławie Barańczaku (1946–2014), doctorze honoris causa Uniwersytetu Śląskiego*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2015, nr 5, s. 8. Krzysztof Biedrzycki zauważa: „Wreszcie charakterystyczne »Dykcja, mój Panie, dykcja« [...] będące echem zwykłego belferskiego powiedzenia starego łacinnika, ironiczne, sarkastyczne” (K. BIEDRZYCKI: *Świat poezji Stanisława Barańczaka*. Kraków 1995, s. 267).

<sup>63</sup> P. BOGALECKI: *Szczęśliwe winy teolingwizmu. Polska poezja po roku 1968 w perspektywie postsekularnej*. Kraków 2016, s. 214. Można jednak wskazać w poezji polskiej model podobny, chociaż oparty na innej „niesprawności”: relację kalekiego Boga i kalekiego człowieka w *Szewczyku* Bolesława Leśmiana. Elżbieta Zarych zauważa: „Czy Bóg tworzy człowieka na własne podobieństwo, czy człowiek wyobraża sobie Boga na podobieństwo własne? W obu przypadkach wniosek jest jeden, Bóg jest kaleki, tak jak ludzie, z którymi obcuje, więc to normalne ciało jest anomalią w kalekim świecie” (E. ZARYCH: *Postacie kalek w utworach Bolesława Leśmiana – zwycięstwo ciała czy ducha?* „Teksty Drugie” 2009, nr 6, s. 154).

<sup>64</sup> D. PAWELEC: „Dykcja, mój Panie, dykcja!”..., s. 8.

wanego porozumienia, opartego na wspólnym doświadczeniu niemożności »ustawienia głosu« i konieczności wzajemnego podawania sobie słowa jak ręki<sup>65</sup>.

Nauczycielami bywają też w poezji pisarze, chociaż trudno byłoby sprowadzić do jednego mianownika cele tych zabiegów. Tomasz Jastrun przeprowadza apologię Twardowskiego w wierszu *Lekcje religii z księdzem Twardowskim*. Zapamiętana katecheza – wbrew narastającym z wiekiem wątpliwościom – zostawiła trwały ślad w spojrzeniu ucznia na świat. Tytuł utworu „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*” Krynickiego to cytat z opowiadania Brunona Schulza *Samotność*, którego bohater, emeryt, nie może wydostać się ze swojego dziecięcego pokoju<sup>66</sup>. W tym wierszu bohater traci poczucie tożsamości w obliczu zniszczenia maturalnego świadectwa. Wsparcia szuka właśnie u Schulza:

Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła  
maturalne świadectwo. Kim jestem? Kiedy? Mój  
ukochany nauczyciel, pan profesor Bruno Schulz,  
bezdarnie rozkłada ręce: „Spróbuj chociaż

wystrugać łódkę z kory!”<sup>67</sup>.

Artur Szlosarek w *Nauczycielach hebrajskiego*, wierszu o konieczności szukania znaczenia u źródeł („Uczyć się języka, który został wypowiedziany / Po drugiej stronie ciała”<sup>68</sup>, „Kto się nie zdażył przygotować na lekcję / Świętej mowy [...]?”), na podobnej zasadzie przywołuje Franza Kafkę, ale także jego nauczycielkę:

Młodziuteńka Pua, jak położna,  
Uczyła Kafkę hebrajskiego. Myślę o niej.

<sup>65</sup> P. BOGALECKI: *Szczęśliwe winy...*, s. 217. Badacz dodaje: „Niedokończzone, urwane w pół, Słowo Boga uzupełniane jest tu słowem człowieka, którego niekompletności przychodzi z kolei z pomocą cząstka Boskiego Logosu i tak dalej” (ibidem).

<sup>66</sup> „Czy mam zdradzić, że pokój mój jest zamurowany? Jakżeż to? Zamurowany? W jakim sposób mógłbym zeń wyjść? Otóż to właśnie: dla dobrej woli nie ma zapor, intensywnej chęci nic się nie oprze. Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi, dobre stare drzwi, jak w kuchni mego dzieciństwa, z żelazną klamką i rygłem. Nie ma pokoju tak zamurowanego, żeby się na takie drzwi zaufane nie otwierał, jeśli tylko starczy sił, by mu je zainsynuować” (B. SCHULZ: *Sklepy cynamonowe. Sanatorium Pod Klepsydrą*. Kraków–Wrocław 1985, s. 279).

<sup>67</sup> R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane...*, s. 376.

<sup>68</sup> A. SZLOSAREK: *Święto szpargałów*. Kraków 2010, s. 47–49.

I o nim, który chciał zostać introligatorem w Palestynie  
Ten tytuł miał być ich wspólnym tytułem.

Bywa jednak i mniej poważnie. Często korzystająca ze szkolnych metafor Szymborska sama trafia do „nauczycielskiego” wiersza Jacka Dehnela *Wistawa S. uczy botaniki w gimnazjum w Pile*. Należący do cyklu *Żywoty równoległe* utwór prezentuje noblistkę jako nauczycielkę botaniki. W wyborze przedmiotu słysząc może dalekie echa Herberta, ale przede wszystkim wyeksponowano pozaliterackie zainteresowania Szymborskiej („Jej istnienie można by w ogóle podać w wątpliwość / gdyby nie szesnaście tomów zielników”<sup>69</sup>). Ton utworu Dehnela jest kpiący („Z falą nad czołem, w dzierganym sweterku”), ale znacznie ostrzejszą ironię stosuje Izabela Filipiak w *Postlitanii*, kierując wezwania do Slavoja Žižka<sup>70</sup>. Wystarczy przywołać kilka fragmentów: „O profesorsze ze Słowenii / Szczęśliwi ci którzy cię posiadają”<sup>71</sup>, „O wykładowco nieziemski / Kocha cię Kalifornia wraz z przyległościami”, „Latający profesorsze z Ljubljany”. *Postlitania*, żartobliwie streszczając teoretyczne dokonania Žižka, daje też ciekawy obraz postczasów – osoba modląca się dostrzega śmieszność filozofa („Uroczy kolokwialisto kabaretowy”), ale utożsamia się z jego koncepcjami („Gdyż to ja jestem rzeczywiste”, „I to ja jestem niesamowite”). Nie zamierza jednak skorzystać z proponowanych diagnoz („Daj mi zostać sobą / Bez złudzeń”).

Najwyraźniej nawet kiedy nauczyciel odnosi sukces, to można w wierszu potraktować go z przymrużeniem oka. Większość przywołanych pedagogów odnosi jednak w najlepszym razie sukces połowiczny. Zdarza się nauka miłości i wiary, częściej jednak nauczyciele – nawet ci, którzy akurat nie są zajęci uczeniem śmierci poprzez śmierć własną – to przykłady zwycięstw wątpliwych. Ci samotni wyznawcy abstrakcji, ratujący się autoironią egocentrycy i frustraci, starzy mędrcy i wojownicy, których osiągnięciem jest niewygodna wiedza, wydają się nie przystawać do rzeczywistości, jaka ich otacza. I nawet jeśli w pewien sposób mogą innych życia nauczyć, to sami są chyba trochę nie do życia.

<sup>69</sup> J. DEHNEL: *Rubryki strat i zysków. Zebrane poematy i cykle poetyckie z lat 1999–2010*. Wrocław 2011, s. 58.

<sup>70</sup> Inez Okulska komentuje ten utwór w adekwatnie kpiącym duchu: „Jakie czasy, taki język miłości, tacy amanci” (I. OKULSKA: *Miłość we współczesnej poezji czyli budowanie świadomości kryptoteologicznej marki*. [http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez\\_okulska.html](http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez_okulska.html) [data dostępu: 24.06.2015]).

<sup>71</sup> I. FILIPIAK: *Madame Intuita*. Warszawa 2002, s. 61–62.



## Kadra poza szkołą

Przywoływane dotychczas teksty metaforyzują nauczycielski los, nadbudowując warstwę pozaedukacyjną na scenach i postaciach faktycznie szkolnych. Pojawia się żywy (choć w ostatecznym rozrachunku niejednokrotnie raczej nieżywy) ludzki konkret, a pedagodzy ukazani zostają w szkolnych sytuacjach (przy czym lekcja egzystencjalna wykracza poza obraz pracy w placówkach edukacyjnych). Warto przyjrzeć się tekstom, w których punktem wyjścia jest temat nieszkolny, ale za pomocą szkolnych pojęć sformułowany i oswojony.

Metafora nauczycieli pełnić może funkcję propagandową. W pochodzącym z lat 1945–1950 wierszu *Nauczyciele* Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego tytułowe określenie dotyczy bojowników o socjalizm („oto nasi nauczyciele: myśl i serce proletariatu”<sup>72</sup>), ale kilkadziesiąt lat później podobna szkolna hierarchia służy działaniom opozycyjnym – ukazaniu absurdu i infantylizacji sytuacji internowania w *Wychowawcach* Wiktora Woroszyńskiego:

Już umiemy pierwszą lekcję  
do wychowawcy trzeba się zwracać:  
Panie wychowawco<sup>73</sup>

W *Nagrodzie pocieszenia* Tadeusza Pióry porównanie ukochanej z nauczycielką staje się pretekstem do wspomnienia powiązań szkoły i polityki, ale refleksja wykracza poza jasne podziały, w których zagrożenie stanowiłoby wyłącznie to, co kojarzone z dawnym systemem:

wyglądasz jak pani od religii  
to nie przeszkadza  
że zamiast religii mieliśmy rosyjski  
pani mogła być ruda i nosić  
dyktafon w dekolcie jak ta od rosyjskiego<sup>74</sup>

<sup>72</sup> S.R. DOBROWOLSKI: *Utwory poetyckie*. Warszawa 1978, s. 115.

<sup>73</sup> *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i frazsek*. Red. A. SKOCZEK. Kraków 2014, s. 171. Poeta ten w tekście *Obrazek* ukazuje też zburzenie znanych sprzeczności hierarchii: „mały kapitan” napomina profesora filozofii i udziela mu nagany (ibidem, s. 175). W innej wersji tego tekstu kontrast jest ostrzejszy, bowiem pierwsze wersy brzmią: „Mały nadąsany naleśnik / z dystynkcjami kapitana” (W. WOROSZYŃSKI: *Lustro. Dziennik internowania. Tutaj*. Londyn 1994, s. 31).

<sup>74</sup> T. PIÓRO: *Powązki*. Wrocław 2015, s. 26–27.

Jednak postać nauczyciela może uosabiać też siłę poetycką; jak w wierszu *U szkolnej muzy* Juliana Przybosia:

Towarzyszko każdego dzieciństwa, Nauczycielko,  
przyśpiewująca mój rym, głoskobarwę wszelką,  
Eufonio w różowym szaliku<sup>75</sup>!

W wierszu Romana Honeta *blisko wielkiego mostu* pojawia się interesujące „pedagogiczne” porównanie:

[...] widzisz,  
oto liturgia, oto naczynie nocy – niepokalane  
narodziny grudnia w tym zdychaniu cierpliwym  
jak nauczycielka<sup>76</sup>

Chociaż takie zestawienie już samo w sobie byłoby zrozumiałe, poeta prowadzi ten wątek w stronę konkretności, łączy uniwersalizujący, charakteryzujący umiowanie aspekt szkolnej metafory ze wspomnieniem z czasów edukacji (co może przywołać na myśl nauczycielskie portrety z tekstów cytowanych w poprzednim podrozdziale):

wspominam naszą o głowie jak gliniany garnek,  
w który najgorszy uczeń uderzał  
gazetą, jej przeprowadzkę do innego miasta  
i tego skurwysyna, który po niej  
przyszedł. [...]

Wiele przykładów „nauczycielskiej” metafory pojawia się w twórczości Zagajewskiego. W wierszu *Genealogia* jako nauczycieli sportretowano przodków, próbujących przekazać następcom prawdy o życiu, stanąć na drodze chaosu:

Widzę ich w ciasnych klasach,  
w małych miasteczkach prowincji  
smutnego cesarstwa Habsburgów.  
[...]  
Bezradnie zaciskają w garści,  
w palcach poplamionych atramentem,

<sup>75</sup> J. PRZYBOSIŃ: *Utwory poetyckie*. T. 1. Kraków 1984, s. 303–304.

<sup>76</sup> R. HONET: *moja. trzy zbiory wierszy „alicja”, „pójdziesz synu do piekła” i „serce”*. Wrocław 2008, s. 68.

niepotrzebny już ogryzek kredy.  
Próbują wyjaśnić zagadkę świata  
głodnym i głośnym dzieciom,  
które tylko rosną i krzyczą.

Moi przodkowie, nauczyciele, próbują  
uspokoić wzburzony ocean<sup>77</sup>.

Właśnie ta bezradność zbliża potomka do przodków, stając się punktem ułatwiającym wniknięcie w przeszłe losy:

Wyobrażam sobie pustkę  
ich zmęczenia, chwile nicości,  
przez które mogę zaglądać  
w głąb ich życia.

Ci, którzy byli dawniej, wiedzą, jak żyć. A ten, który wciąż istnieje, czuje ich obecność właśnie jako pedagogów, od których powinien czerpać nauki, pozwalające mu kontynuować tę pokoleniową („genealogiczną”), nauczycielską drogę:

I myślę, że wtedy, kiedy  
i ja zamieniam się w nauczyciela,  
oni także patrzą na mnie

i poprawiają moje przejęzyczenia,  
prostują wszystkie moje pomyłki

z niezachwianą pewnością umarłych.

Rolę nauczycielską pełni jednak także sam świat. W *Genealogii* wiedza płynąca z przyrody – podobnie jak w cytowanych w poprzednim rozdziale *Uniwersytecie* – stanowi alternatywę dla nauczania tradycyjnego:

Za oknem gałęzie topoli  
poruszają się historycznie  
i deszcz ze śniegiem dyktuje  
swoją własną ortografię<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Powrót*. Kraków 2003, s. 13–14.

<sup>78</sup> Podobna metafora – „Deszcz dyktuje / długi nudny referat” – pojawia się w *Stworzeniu świata* (IDEM: *Płótno*. Paryż 1990, s. 34–35).

Żagle kończą się wyznaniem: „o jesteś prawdziwą nauczycielką historii, ziemio”<sup>79</sup>. A w *Jaskółkach i nietoperzach* tytułowi bohaterowie ukazani zostają niczym grono pedagogiczne:

Jaskółki i nietoperze zbierają się  
w pokoju nauczycielskim na wysokości  
trzynastego piętra i długo radzą<sup>80</sup>.

Bardzo podobnie jest w utworze *Ciało pedagogiczne* Twardowskiego – tytułowi „nauczyciele” to ptaki. Nie zwracają one uwagi na człowieka, a przez to oduczają go stawiania samego siebie w centrum wszechświata: „uczą mnie być nieważnym / nic ich nie obchodzi”<sup>81</sup>. Terminologia związana z systemem edukacji odnosi się tym razem do przyrody, cenionej wyżej niż sztywna edukacja faktycznie szkolna<sup>82</sup>. Twardowski sięga po nauczycielską postać także w porównaniu dotyczącym Matki Boskiej, która jest ludzka „jak nauczycielka nad klasówką z zielonym kleksem”<sup>83</sup> (*W okularach*). Zupełnie inaczej Boga w roli wykładowcy prezentuje Jarniewicz w wierszu *Wykładowca* z cyklu *Bóg się śmieje*. Tu tytułowa metafora oddala Stwórcę od człowieka, pokazuje oderwanie „teorii” wiary od praktyki. Wizję naruszenia porządku świata wobec perspektywy złożenia ofiary z Izaaka, obraz gwałtownego, przypominającego kataklizm sprzeciwu przyrody wobec tego boskiego rozkazu puentuje poeta ironicznym dwuwersem: „a Bóg na wysokościach / prowadzi wykład z podstaw wiary”<sup>84</sup>. Jarniewicz przewrotnie wykorzystuje i odwraca myślenie o Bogu jako sprawiedliwym nauczycielu,

---

<sup>79</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>80</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>81</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 936.

<sup>82</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajemnica w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 125–126. Jeszcze dalej w szukaniu nauczycieli idzie Jacek Podsiadło, który w wierszu \*\*\* [*Widzieć nauczyciela...*] rozszerza listę o przedmioty: „Widzieć nauczyciela / w każdej z trzech świec, / w leżącym obok rewolwerze dla dzieci, / w papierosie »Yugo«, w szklance kawy, w kraciastym kocu Mukundy, / w głupich nauczycielkach z dzieciństwa. / [...] / Pamiętać także mądre nauczycielki” (J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane*. Warszawa 2003, s. 133).

<sup>83</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 411.

<sup>84</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 51. Wcześniejszy tytuł tego wiersza, *Ofiara Abrahama*, nie zapowiadał „szkolnej” metafory z finału utworu (zob. IDEM: *Rzeczy oczywistość*. Łódź 1992, s. 48).

który nagradza ludzi zgodnie z ich staraniami i uczynkami, jakby byli uczniami ocenianymi w szkole, chociaż pewnie przyjemniej byłoby dzielić wiarę bohaterki powieści *Jolanta* Sylwii Chutnik: „Cały czas miała nadzieję, że to, co robi, doprowadzi ją do raj, bo przecież w niebie jest Bóg i skoro widzi, że się staramy, to nie może nam dać nic innego jak piątkę, ewentualnie cztery plus”<sup>85</sup>. Tymczasem Stwórca w wierszu Jarniewicza okazuje się skupiony nie na miłosierdziu czy sprawiedliwości, ale na władzy wynikającej z formułowania, „wykładania” i egzekwowania reguł wiary.

Skoro nauczycielska postać służy w poezji głównie przybliżaniu śmierci i niewygodnej lub abstrakcyjnej wiedzy o mechanizmach świata, to może chociaż uczniów spotyka szczęśliwszy los?

## Z Innym w ławce

Dawni koledzy i koleżanki ze szkolnej ławy niejednokrotnie pojawiają się w wierszach wspomnieniowych, często jednak obrazki z dzieciństwa to więcej niż powrót do przeszłości. Tak jest w utworze *List do Libala* Juliana Tuwima<sup>86</sup>, zaliczanym przez Ligęzę do tekstów, w których „słownictwo szkolne występuje w swoim naturalnym kontekście, w wierszach-wspomnieniach”<sup>87</sup>. Autor pokazuje też głębsze sensy tego zwrotu do kolegi z klasy:

Kreacji szkolnego języka odpowiada iluzja chwilowej beztróski. Zmiana rzeczywistości językowej oznacza wyzwolenie się z reguł dorosłego świata. Szkoła stanowi *antidotum* przeciwko śmierci, nie działają w niej prawa egzystencji. Ucieczka w mit szkolny posiada cechy ambiwalentne.

---

<sup>85</sup> S. CHUTNIK: *Jolanta*. Kraków 2015, s. 90. Podobna wizja pojawia się też *Nocnym czuwaniu* Adama Ziemanina: „Wybrałeś mnie Panie na nocne czuwanie / Bym gwiazd w lot łapał każde spojrzenie / I bym prowadził nocny dzienniczek ucznia / W zgodzie na zawsze z własnym sumieniem / [...] / Wypatruję wciąż znaków od Ciebie / I w dzienniczku ucznia coś kreślę / [...] / I żebym zawsze trafnie strzelał / Słowem co celne – z mej uczniowskiej procy” (A. ZIEMANIN: *Nocne czuwanie*. [Http://www.ziemanin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html](http://www.ziemanin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html) [data dostępu: 23.02.2016]).

<sup>86</sup> Por. K. CZAJA: *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*. W: *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*. Red. M. TRAMER, A. WÓJTOWICZ. Katowice 2015, s. 351–366.

<sup>87</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*. W: *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*. Red. I. OPACKI. Katowice 1978, s. 179.

Przyczyną wspomniania jest bowiem wiadomość o śmierci kolegi szkolnego, wzbudzającego w tamtych czasach ogólną wesołość<sup>88</sup>.

Wiersz ten należy do utworów o utraconej niewinności dzieciństwa, wykorzystując topos *ubi sunt*:

Libal, gdzie jesteś Libalu,  
Kolego ze wstępnej klasy?  
[...]  
I gdzie to wszystko? Ta buda,  
Te dryndy, ciupy i koły?  
Tych lekcji bezdenne nuda,  
Czar szkoły i smutek szkoły?  
[...]  
Ach, gdzie to wszystko, Libalu?  
Libalu! gdzie jest to wszystko<sup>89</sup>?

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na napięcie wynikające nie tylko z uwzględnianego przez Ligęzę wątku śmierci dawnego kolegi szkolnego<sup>90</sup>. Klasa to w tym ujęciu także miniatura społeczeństwa, można nawet znaleźć w niej nazwiska przedstawicieli różnych narodów („Gdzie Wemik, Szmidt i Kaftański? / Gdzie Ruka i Ignatienko?”). A wywołujący żarty, ze względu na narodowość i wyznanie („Byłeś baptystą i czechem”), Libal postrzegany jest przez przyzmat odmienności<sup>91</sup>:

„On czech” wołano, gdyś gadał,  
„On czech”, gdyś ściągał ukradkiem,

<sup>88</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>89</sup> J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971, s. 396–397.

<sup>90</sup> Ligęza odsyła do książki Janusza Stradeckiego. We wskazanym komentarzu nie ma informacji o śmierci Libala, można jednak znaleźć tam przydatne wskazówki interpretacyjne, między innymi notatkę Tuwima: „Libal. Mały, czarny, jakiś pokraczny. Czech, baptysta. Samotny. Bardzo pilny. Bezustannie zapisywał wszystko, co nauczyciele mówili (pochylenie głowy!). Gdy Broke go wywoływał, klasa krzyczała: »Mosjé! on Czech!« (jako usprawiedliwienie lub prośba o względy. »Dadaizm« tego żartu)” (J. STRADECKI: *Julian Tuwim. Bibliografia*. Warszawa 1959, s. 466).

<sup>91</sup> Jako inny postrzegany jest też nowy uczeń z wiersza *Człowiek stamtąd* Netza. Tytułowy „człowiek stamtąd” to chłopiec, który przybył „z prawdziwego Związku Socjalistycznych Republik Rad” i fascynuje kolegów z klasy, dając im równocześnie szokujący wgląd w radziecką rzeczywistość znaną dotychczas tylko z przekazów propagandowych: „Chłopaki, ryknął *ja drugiej takiej strony nie znaju, / [...] / gdzie tak wolno zdycha człowiek*” (F. NETZ: *Trzy dni...*, s. 26–27).

„On czech”, gdyś wstawał czy siadał  
Alboś się spóźniał przypadkiem.

Szkoła jest tu nie tylko Arkadią, za którą się tęskni, ale i miejscem, które jako pierwsze wrzuca w społeczne ramy. I chociaż żal utraconej szkolnej beztroski, to fragment: „I gdzie są oni? Ci ludzie / W alfabetycznym porządku?” odczytać można równocześnie jako wyraz świadomości tego, że klasa w całkiem arbitralny, alfabetyczny sposób łączy losy ludzi, których nie łączy nic poza tym. Jednak właśnie ta instytucja, przy wszystkich jej rygorach i niesprawiedliwościach, zapewnia poczucie tożsamości. Wraz z opuszczeniem szkolnych murów nie tylko zrywają się znajomości. Świat z tamtej perspektywy był zrozumiały, a człowiek uchwytny sam dla siebie, bo miał sprecyzowaną, uczniowską tożsamość, wyznaczoną miejscem w alfabetycznym spisie klasy. W dorosłej rzeczywistości zatracą samego siebie z dawnych marzeń – ostatnie wersy *Listu do Libala* brzmią: „Ja sam, Libalu, Libalu, / Gdzie się podziałem, gdzie zginął?”.

Podobne tęsknoty towarzyszą przebywającemu w Ameryce bohaterowi *Cyganerii* Pióro. W obcym kraju można na przykład

[...] inicjały  
wryte w korze redwoodów lustrować bez  
cienia ironii: czy ta JS mogłaby mieć w sobie  
coś z Joanny z VI b, na przykład  
jej duszę? Raczej nie? [...] <sup>92</sup>

Pamięć „Joanny z VI b”, wywołana inicjałami wrytymi na obcym („w korze redwoodów”) drzewie, jeszcze podkreśla obcość bohatera wobec sytuacji, w której się znalazł – i staje się pretekstem podkreślenia różnicy między „duszą” Joanny (a więc w domyśle pewnie słowiańską duszą) a „JS”, reprezentującą odmiennych kulturowo ludzi, z którymi obcuje się w „przestrzeniach Dalekiego Zachodu”.

Szkoła pokazuje, że istnieje ktoś Inny niż „ja”, zmusza do konstrukcji własnej osobowości w kontakcie z człowiekiem odmiennym, uczy – znów ponad oficjalnym szkolnym programem – radzenia sobie z cudzą innością. Wyrazisty przykład stanowi znany wiersz Twardowskiego *Do moich uczniów*. Utwór zamyka ironiczne w tym kontekście wykorzystanie niesprawiedliwego określenia: „Ten od głupich dzie-

<sup>92</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd* (1992–2011). Wrocław 2011, s. 8–11.

ci”<sup>93</sup>. Ironiczne, bo to właśnie katecheta uczy się czegoś od swoich uczniów „ze szkół dla umysłowo niedorozwiniętych”. Wiersz ma oczywisty przekaz dydaktyczny, ale najwyraźniej nadal nieprzyswojony, na co wskazuje fragment utworu Juliana Kornhausera o chłopcu z porażeniem mózgowym, który „chce dogonić / swoich kolegów z klasy”<sup>94</sup> (*Wyciągnięta ręka*), ale jego próby zostają zignorowane przez rówieśników<sup>95</sup>.

Wspomnienie szkolnych kolegów może też oswajać z kruchością ludzkiego życia w inny sposób, niż miało to miejsce w wypadku obrazu dawnych nauczycieli, tu bowiem chodzi o kogoś wprawdzie innego, ale wiekiem i pozycją podobnego do wspominających. Tak jest w wierszu Jarosza *Jak bracia*. Przestrzeń szkoły służy przywołaniu osoby, która odegrała w życiu mówiącego ważną rolę:

[...] Do szkoły  
przychodziłem pierwszy. Mogłem spokojnie oglądać  
gabloty na korytarzu, rozporządzenia ministrów,  
regulamin ewakuacji, okrągłe filtry masek gazowych.

Potem przychodził chłopak, którego już nie znam.  
(Pamiętam, że kiedyś spadł z wiśni, leżał w szpitalu,  
„sikał przez rurkę” – mówili jego rodzice.  
Wciąż widzę, gdy po upadku szybko się podnosi.  
Chce coś krzyknąć, lecz ból wstrzymuje głos,  
co nagle ugrzązł w jego kruchej krtani)<sup>96</sup>.

W pamięci pozostała scena upadku i infantyliżująca terminologia, oswajająca chorobę na dziecięcy użytek. Ale wiersz akcentuje nie tylko fizyczną groźbę utraty drugiej osoby i świadomość własnej śmiertelności wbrew niedorostłym rojeniom („udawaliśmy, / że jak superman latamy

<sup>93</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 144–145.

<sup>94</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 405.

<sup>95</sup> W wierszu Jarosza *Józef*, utworze będącym monologiem ucznia nieprzystosowanego, chorego, źle traktowanego przez nauczycieli i kolegów, odrzucony chłopiec marzy o zemście na rówieśnikach: „Reszta chłopaków będzie chciała mnie dogonić. / Jeden będzie jechał na kulawych saneczkach. / Ja już na drugim brzegu będę milczał. / Patrzył, jak połyka ich lód, / zaciskając na nich stożkowate zęby” (Ł. JAROSZ: *Spoza (wiersze 1999–2012)*. Olkusz 2013, s. 32–33).

<sup>96</sup> IDEM: *Pełna krew...*, s. 9. W wierszu *Zapis* z kolejnego tomu Jarosza dawny szkolny kolega zostaje zredukowany do anegdotycznej sytuacji z przeszłości: „Pomachałem jadącemu autem kumpłowi, / który w podstawówce za puszkę coli / zjadł dwie rybki z akwarium” (IDEM: *Świat fizyczny...*, s. 41).



wśród chmur”). Uświadamia też możliwość całkowitego rozpadu międzyludzkich więzi („chłopak, którego już nie znam”), chociaż kiedyś zdawały się ona tak silne („Byliśmy jak bracia”)<sup>97</sup>. Zagrożenie śmiercią uosobione w postaci szkolnego kolegi, który zginął w wypadku, przedstawia także Grzegorz Olszański w wierszu 1973 z tomu *Tamagotchi w pustym mieszkaniu* (1999):

[...] Poszedł pierwszy z mojego rocznika –  
siedzieliśmy osiem lat w jednej ławce, grając w statki  
i rysując żołnierzy na lekcjach polskiego<sup>98</sup>.

Tekst dotyczy tytułowego rocznika, ale pojawia się przykład jednostki wyodrębnionej z klasowego tła, wyposażonej w indywidualne cechy („Potrafił świetnie opowiadać / i prawdopodobnie w tej sytuacji miałby wiele do powiedzenia”). A równocześnie młody wiek zmarłego każe tym, którzy zostali, inaczej spojrzeć na własne życie, dostrzec jego ulotność: „Był jednym z nas, a teraz uprawne pola nekrologów / przyjmą go w swoje łona”.

Niektóre wiersze – nie tylko te o śmierci – można by potraktować jako dowód, że pytania z gatunku „Gdzie jesteś, Libalu?” lepiej pozostawić bez odpowiedzi. Dawni koledzy uczą czegoś także przez swoje dalsze, konsekwentnie przygnębiające, losy. Przypisywany Kurtowi Vonnegutowi cytat głosi, że prawdziwa groza jest wtedy, gdy człowiek się budzi i odkrywa, że jego licealna klasa rządzi krajem<sup>99</sup>. Jednak

<sup>97</sup> Wśród poetów najmłodszych podobny kontrast, chociaż z wyraźnym podtekstem homoerotycznym, wykorzystuje w *Żywotach młodych mężów* Filip Wyszynski (rocznik 1992). Sceny szkolne i związane z nimi poczucie porozumienia („Jeszcze niedawno byliśmy / obok siebie, w szatni, po wuefie”, „[...] Razem powtarzaliśmy / anatomię. Piękne czasy”) to już przeszłość („Dzisiaj nie ma uczuć”), której nie da się wskrzesić (F. Wyszynski: *Skaleczenie chłopca*. Wrocław 2012, s. 12–13). We *Wspólnej grupie krwi*, następnym wierszu z tomu *Skaleczenie chłopca*, w centrum jest śmierć kolegi z klasy (partnera pierwszych miłosnych wtajemniczeń), a dodatkowo pojawia się szkolna metafora: „[...] I trzeba się / też przykładać do lekcji, / zwłaszcza po jego śmierci” (ibidem, s. 14–15). Młody poeta przyjmuje w debiutanckim zbiorze także rolę nauczyciela w wierszu *Najśmielszy protestant*: „Trzeci rok mija, jak uczę / młodych odpowiedniej / wymowy w języku obcym” (ibidem, s. 32–33), a w utworze *Razem wzięci* prezentuje losy innego pedagoga: „Przyjaciel zrobił kurs na świetlicowego” (ibidem, s. 34–35).

<sup>98</sup> G. OLSZAŃSKI: *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994–2009*. Katowice 2009, s. 35.

<sup>99</sup> „True terror is to wake up one morning and discover that your high school class is running the country” (1001 Smartest Things Teachers Ever Said. Ed. R. Howe. Guilford 2010, s. 224).

nie tylko sukces byłych towarzyszy edukacji może stanowić problem. W utworze *Ziemia* Jarosza wspomnienie wrześnieowego dnia, kiedy, zamiast uczestniczyć w lekcjach, klasa pomagała koledze zbierać z pola buraki, by potem w słonecznym ogrodzie cieszyć się chwilą, zakłócone zostaje ciągiem dalszym:

Człowiek powstał z piachu. Ze skorup jest na nowo posklejany.  
O tym pomyślałem dziś, gdy po latach spotkałem  
tamtego kolegę. Prosił o drobne, miał pobrużdżoną twarz  
od wieloletniego picia. Dałem mu pieniądze,  
uśmiechnął się, podziękował i przed światłem  
w otwieranym obok oknie zmrużył oczy,  
w których nie było już nic<sup>100</sup>.

Inną, znacznie bardziej potoczną poetykę, ale zaskakująco podobną treść, można dostrzec w *Spotkaniu z Andrzejem O. Zadury*:

Mój kolega ze szkoły  
Andrzej O. woła coraz głośniej  
[...] Co to, kurwa,  
przyjaciół nie poznajesz? [...]  
[...]  
Wyciąga papierosy  
i mówi – Pożycz dwie  
dychy

Ale to nie chodzi o dwadzieścia złotych  
ani o to że zawsze daję mu  
połowę Ani o jego brzuch wylewający się  
spod paska Ani o to że kiedy  
macham mu ręką na ulicy i nie zauważa  
to znaczy że jest trzeźwy

Może chodzi o to  
że nic nie mogę dla niego zrobić Może  
o reformę oświaty Może  
od roku nie wiem o co chodzi<sup>101</sup>

Dawni koledzy – ci, którym się nie udało – pojawiają się jak wyrzuty sumienia i oskarżenie niedoskonałości świata. Wymuszają irracjonalne

---

<sup>100</sup> Ł. JAROSZ: *Pełna krew...*, s. 8.

<sup>101</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1..., s. 344–346.

poczucie odpowiedzialności za krzywdę i nawet jeśli irytują, to wzbudzają niepokój w tych, którzy radzą sobie lepiej, chociaż przecież są z tej samej klasy. To zaledwie punkt wyjścia; jak zauważa Jerzy Borowczyk:

Samotność, alienacja, brak zrozumienia i porozumienia, wszystko to pojawia się w wierszu *Spotkanie z Andrzejem O.*, w którym polityka/poetyka przyjaźni idzie w parze z polityką pisania, a dokładniej strategią autotematyzmu i autorefleksji. [...] Kłopot z Andrzejem O. jest tylko zarzewiem pytań podstawowych i przyczynia się do uznania przez mówiącego własnej bezradności, zagubienia, braku pomysłu na sens<sup>102</sup>.

Zdarzają się sytuacje, kiedy wybory „Innego z ławki” prowadzą do ostrzejszej konfrontacji. Dziecięcy współtowarzysz szkolnej niewoli może sprowokować do wyostrzenia własnych wartości w obliczu niewierności wobec nich. Tak jest we fragmencie *Opowiadania dydaktycznego* Tadeusza Różewicza, zatytułowanym *Sny*. W onirycznym przejściu od miłości do nienawiści dawny kolega powraca jako uosobienie tego, co złe:

sny miewam realistyczne  
tylko raz pewna znajoma kobieta  
zaczęła przemieniać się w moich ramionach  
w kolegę z gimnazjum  
miał niebieskie oczy i jasne włosy  
wargi lekko obrzmiałe  
łączyła nas nienawiść  
wślizguje się w moje ramiona  
w świecie realnym został konfidentem  
i zginął podobno na mocy wyroku<sup>103</sup>

Przejście dawnych szkolnych kolegów na stronę wroga ukazano także w utworach Stanisława Barańczaka. W wierszu *Trzej Królowie* opozycjonistę zatrzymują funkcjonariusze systemu:

[...] W jednym z nich rozpoznasz  
z bezmyślnym zdumieniem (jaki ten świat  
jest mały) swego kolegę z ławy szkolnej<sup>104</sup>.

<sup>102</sup> J. BOROWCZYK: *Po chwiejnym trapie. Tryby podmiotu i języka (od małych muzeów do starych znajomych)*. W: *W wierszu i między wierszami. Szkice o twórczości Bohdana Zadury*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2013, s. 143, 144.

<sup>103</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 2. Wrocław 2006, s. 295–299.

<sup>104</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze...*, s. 188. Podobną wizję przedstawia Netz, który w wierszu *Barbarzyńcy (2)* na licznych przykładach dowodzi, że oprawcami mogą



Postacie uczniów i studentów bywają także wykorzystywane do ukazania narodowych przywar, jak w satyrycznym *Pomniku studenta* (1947) Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego („Bo żywy student, to jest kłopot dziki. / A my, Polacy, my lubim pomniki”<sup>109</sup>) i w *Szajbie* Wojciecha Młynarskiego, czyli piosence, w której złośliwy sposób postrzegania lepszego i, co gorsza, życzliwego wobec innych kolegi („franco-waty, / ancymonek, zaprzędaniec”<sup>110</sup>) prowadzi do autokompromitacji mówiącego:

Cała klasa ma – normalnie –  
czoło myślą niezmacone,  
a ten się do wiedzy garnie,  
lekcje zawsze ma zrobione.  
Przy tym cwaniak, jakich mało,  
tu da ściągnąć, tam podpowie...  
Jedno, co mnie pocieszało,  
że miał trochę słabe zdrowie,  
ja wyrosłem, że ho, ho,  
a on krzywy, o!

## „Nasze klasy”

Poetyckim opowieściom o dawnych kolegach i o tym, co stało się z nimi później (nawet jeśli dotyczą pojedynczych przypadków), można nadać uniwersalny, ogólnoludzki sens. Są jednak także utwory, które dzieje szkolnych klas i roczników wykorzystują do usystematyzowania, uwyraźnienia, oswojenia tego, co dotyka poszczególne generacje.

Niektóre metafory pokoleń jako klas zostały wspomniane już wcześniej. Agnieszka Osiecka tak formułuje w *Łabędzim śpiewie* zalecenie, by odciąć się od zaszczepionej komunistycznej wizji świata:

Wypiszmy się, chłopcy,  
z tych pokoleń,  
które wkuwały  
krótki kurs<sup>111</sup>

<sup>109</sup> K.I. GAŁCZYŃSKI: *Portret muzy. Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 2014, s. 179–180.

<sup>110</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 56.

<sup>111</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 1. Warszawa 2009, s. 394–397.

Do przywoływanych we wstępie przykładów „wojennych” (*Pokolenie i Elegia o... [chłopcu polskim]* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, *Uczeń i Lekcja Mieczysława Jastruna*) warto dodać znacznie późniejszy wiersz Hartwig *Koleżanki*, w którym szkolna rzeczywistość stanowi zapowiedź antysemickich prześladowań czasów okupacji<sup>112</sup> („Ostatni raz spotkałyśmy się niespodziewanie u wylotu Lubartowskiej, / na granicy świeżo utworzonego getta”<sup>113</sup>). Utwór przywraca imiona („Miriam była zawsze doskonale przygotowana, / Reginka słabsza, ale poprawna”), których „koleżanki” zostały pozbawione w szkole:

Głos łacinniczki był jakby trochę ostrzejszy,  
kiedy się do nich zwracała.  
(Nigdy po imieniu).

Zagajewski rozlicza się z innymi etapem polskiej historii w wierszu *Czas znowu zaczął płynąć*, zakładając równocześnie, że nie można liczyć na zrozumienie przez kolejne generacje, które nie doświadczają tych samych zwyczajów i złudzeń:

(Opaleni maturzyści, oto kim byliśmy  
Błyszczące czerwone krawaty  
jak obietnica lepszego świata)  
I co powiemy tłumacząc się przed nimi  
ponieważ na pewno zapytają  
nas z niechęcią ale jak mogliście  
w ten sposób żyć<sup>114</sup>

Najsłynniejsze utwory łączące klasę szkolną i generację, wrzuconą w trudne do zniesienia realia, wyszły spod pióra Jacka Kaczmarskiego. Przywołane już w pierwszej części książki teksty *Nasza klasa* i *Nasza klasa '92* łączą edukacyjną terminologię z problematyką polityczno-

<sup>112</sup> Marek Radziwon pisze o „poruszającym przecuciu końca żydowskiego świata” (M. RADZIWON: *Julia Hartwig. Bez pożegnania*. <http://www.nike.org.pl/storna.php?p=29&kid=67&eid=4> [data dostępu: 26.06.2015]), a Paweł Próchniak zauważa: „Temu, co utonęło w wezbranych wodach, zapadło się w odmet śmierci, uległo zniszczeniu, zetlało w oddechu zagłady, temu, co nie ma siły trwać, co nie potrafi już być – pozwala żyć wiersz” (P. PRÓCHNIAK: *Julia Hartwig: Wyczekujące słowo*. [http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia\\_hartwig\\_nagroda\\_kamie%C5%84](http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia_hartwig_nagroda_kamie%C5%84) [data dostępu: 26.06.2015]).

<sup>113</sup> J. HARTWIG: *Bez pożegnania...*, s. 21.

<sup>114</sup> A. ZAGAJEWSKI: *List. Oda do wielości*. Paryż 1983, s. 11.

-społeczną, chociaż nie przedstawiają rzeczywistości szkolnej, lecz życie, które przychodzi po zakończeniu edukacji<sup>115</sup>. *Nasza klasa* przypomina w pewnym sensie *List do Libala*. Wspólne jest nie tylko wymienianie dawnych znajomych oraz pytanie, które wyrazić można zdaniem z utworu barda: „Co się stało z naszą klasą?”. Podobna okazuje się też tęsknota za sobą samym z tego czasu. Kaczmarek pisze:

Czemu wciąż przez ramię zerkam,  
Choć nie woła nikt – kolego!  
Że ktoś ze mną zagra w berka,  
Lub przynajmniej w chowanego<sup>116</sup>...

I chociaż o wiele silniejszy jest kontekst polityczny i społeczny, a klasa zostaje odnaleziona („Odnalazłem klasę całą – / Na wygnaniu, w kraju, w grobie”), to – podobnie jak w wierszu Tuwima – ważne pytanie brzmi nie tylko: „Co się stało z naszą klasą?”, ale też: „Co się stało ze mną samym?”. Chociaż sam Kaczmarek wstydził się „sentymentalizmu” tego tekstu<sup>117</sup> i dlatego zaproponował piosenkę o „klasie” w nowej rzeczywistości (*Nasza klasa '92*), to po latach właśnie nowszy tekst wydaje się bardziej doraźny i – może poza refleksją, że korzystanie z wolności nie jest wcale tak łatwe, jak można by sądzić w czasie zniewolenia – nie niesie ponadczasowego przekazu o tożsamości jednostki budowanej w zderzeniu z losami innych przedstawicieli danego rocznika.

Pierwsza *Nasza klasa*, opatrzona datami „7.5.83/3.6.87” opowieść o uwikłanych w historię, ukazuje ponurą alternatywę dla sytuacji ze

<sup>115</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarek*. W: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*. Red. M. KARWAŁA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 329–347. Do tekstów barda opartych na takim zabiegu zaliczyć można również *Zesłanie studentów*, które ze względu na specyficzną metaforykę szkolną omówione zostanie dokładniej w rozdziale siódmym.

<sup>116</sup> J. KACZMAREK: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 239–240. Podobne spostrzeżenia przedstawia Zdzisław Antolski. Jego wiersz *Komers* to smutna refleksja na temat tego, że dawną klasę łączą tylko wspomnienia, a dziś byli koledzy mają odmienne poglądy i podejście do wartości. Finał tego utworu brzmi trochę w duchu *Naszej pani Wojaczka*: „Spotykamy się przypadkiem / na pogrzebach / naszych wychowawców” (*W rytmie serca. Almanach poetycki nauczycieli*. Warszawa 1983, s. 57).

<sup>117</sup> Zob. *Przebywam w języku*. Z Jackiem Kaczmarem rozmawia Ibis [Andrzej Wróblewski – K.C.]. <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarem/przebywam-w-jezyku/> [data dostępu: 25.01.2016].

starszego, wyraziście ironicznego tekstu Piotra Sommera. *Wiersz o dewaluacji słowa „rewolucja”* z tomu *Pamiętki po nas* (wydane w roku 1980, ale zawierającego wiersze z lat 1973–1976) to utwór o ludziach, którzy wcale nie chcą się uwikłać. Nauczyciel pyta licealistów o „stosunki wyrazów”<sup>118</sup> i słyszy odpowiedź dotyczącą nie tyle języka, co raczej mechanizmów obowiązujących w życiu. Każdy młody człowiek wychodzi od poczucia własnej wyjątkowości, ale ostatecznie – choć się tego wstydy („a ja zostaję z moją niepewnością, wspominając wstyd / jaki wywołałem na kilku twarzach”) – z czasem powtarza zachowania poprzedników:

[...] mówią  
 że od urodzenia, to znaczy  
 od pewnego czasu zaledwie,  
 wszystkie wyjątki i odchylenia od składni,  
 o których mówi nawet obowiązujący podręcznik,  
 upodabniają się z wolna  
 do ich własnych rodziców.

Na rewolucję nie ma szans. Kiedy „salwa gwoździ” podczas zakładania dekoracji „na kolejną rocznicę Wielkiego Października” wzywa do zrywu, efekt jest chwilowy:

Zaczęło się, myślę, i próbuję  
 przypomnieć sobie wiadomości  
 nabyte na poligonie pod Morągiem.  
 Wraz z kilkoma uczniami  
 których udaje mi się zachęcić nadzieją sławy  
 jednostronnie wypowiadamy szkole układ  
 wieczystego milczenia.  
 Ale oto dzwonek rozlega się na korytarzu  
 jak gdyby nigdy nic. Moi uczniowie  
 przypominają sobie, że chcą się dostać  
 na studia. I to jest  
 koniec wiersza.

Szkolna rzeczywistość z jej pozorami (sztywny system świętujący apelem rocznicę buntu) i regularnymi rytuałami (dzwonek) staje się

<sup>118</sup> Wcześniej rozważania metajęzykowe zostają połączone z tematem zmian: „Wyrazy można łączyć z wyrazami / tak, aby na drodze ewolucji powstały / zupełnie nowe stosunki wyrazów” (P. SOMMER: *Po ciemku też (wiersze z książek)*. Poznań 2013, s. 34–35).



ilustracją konformizmu i „dewaluacji” rewolucji, która ostaje się tylko w narzuconych rocznicach – i to nawet nie rewolucji obalającej monarchię (ta odbyła się w lutym 1917 roku), lecz zbrojnego bolszewickiego zamachu stanu. W wierszu Sommera system (ale i szanse na jego pokonanie) wykpieno. Wspomnienie studium wojskowego („na poligonie pod Morągiem”) i odruch mobilizacji („Wycwiczony przez historię i odradzające się mitologie walki”<sup>119</sup>) ośmieszono, a Sommer zdaje się podpowiadać, że „[życie w ramach społecznej idei jest [...]] życiem w poczekalni, pewną abstrakcją, złudzeniem, niezyciem”<sup>120</sup>.

Klasy idealnie nadają się na metaforę związanych z młodością nadziei, ocierającej się o naiwność pewności siebie, ale także nieuchronnego rozwiania tych złudzeń. Kobięce zderzenie oczekiwań z rzeczywistością dorosłego życia przedstawia Marta Podgórnik w otwierającym tom *Długi maj* (2004) wierszu *Rocznik*, „będącym klasycznym opisem pokoleniowych przygód tytułowego rocznika 1994”<sup>121</sup>. Wychodzi od konkretnej daty i szkolnego profilu („1994, klasa francuska”<sup>122</sup>), by skonfrontować nastoletnią bez troskę i brak zobowiązań („seks egzystuje na marginesie prestiżowych randek, / powinność pojmujemy powierzchownie, czas względnie”) z późniejszym losem. Pojawiają się nawiązania do kanonu lektur, który uczennice modyfikują po swojemu („biblią jest sartre, faustem / von daniken”), oraz do treści programowych: rachunku prawdopodobieństwa i wiersza Horacego *Do Leukonoe*. Zdobyta wiedza podsuwa strategię podejścia do przyszłości. Wobec nieznanych wyroków losu można obliczać swoje szanse, albo „chwycić dzień”:

niektóre miały nieszczęście zrozumieć do końca  
zawiłość prawdopodobieństwa, inne przejąc się nazbyt  
sprawą leukonoe. [...]

Żadna z tych opcji się nie sprawdza („nieszczęście”, „nazbyt”). Niezależnie od preferowanego przez uczennice „przedmiotu” i nastawienia wobec przyszłości przeznaczenie okazuje się boleśnie przewidywalne, chociaż na razie licealistki „rocznika 1994” nie są świadome, że czeka

<sup>119</sup> P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI: *Literatura polska 1976–1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 2000, s. 184

<sup>120</sup> Ibidem.

<sup>121</sup> A. KAŁUŻA: *Seks odczarowany: „Długi maj” Marty Podgórnik*. W: EADEM: *Bumrang. Szkice o poezji polskiej przelomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010, s. 130.

<sup>122</sup> M. PODGÓRNIK: *Pięć opakowań (1993–2008)*. Wrocław 2008, s. 97.

je „dyktat macierzyństwa”<sup>123</sup>. Członkinie „klasy francuskiej” jeszcze naiwnie wierzą, że wszystko się ułoży, a w razie problemów one na pewno sprostatą wyzwaniom. Jednak liceum, okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, jest już początkiem końca:

kanały percepcji lada dzień pękną  
uwalniając owoc najpierwszych decyzji. nic nie wiemy,  
lecz pisze się już schyłek naszej historii;  
choć każda wierzy że się zabezpieczy,  
a w razie czego nie pozbędzie się

Dotychczasowe rozważania o metaforach dotyczących nauczycieli i uczniów w poezji jedynie w niedosłownym sensie przypominały analizę *tableau*, ale Jacek Dehnel w *Festiwalu* pisze właśnie o refleksjach nad planszami szkolnych zdjęć:

[...] Na wystawach stoją  
starannie wyklejone tableaux maturzystów,  
rejestr bluzek, krawatów i odświętnych min<sup>124</sup>.

O ile we wcześniejszych strofach dochodzi do zderzenia sytuacji przyjeżdżających na festiwal filmowy licealistów i mieszkańców miasta, którzy są „nagle obcy u siebie w hucznym szturmie kin”, to kolejne fragmenty utworu dotyczą innej różnicy.

Po zakręconych lokach, spinkach do krawatu  
i kołnierzykach widać: oni nie zostają.  
W innym *Sunset Suits* będą kupować następny  
garnitur lub garsonkę, do innych kin chodzić,  
inne gazety czytać i gdzie indziej pić.

Co innego ci spoza tableaux. Oni wiedzą,  
którędy będą jeździć do pracy i z pracy,  
gdzie poderwą dziewczynę, w jakim łóżku wpadną,  
gdzie kupią tort weselny i gdzie ochrzczą dziecko,  
którędy pójdzie kondukt i w takt czyich łez.

Utrwalone na zdjęciu młodość, koniec szkoły, przewidywany nowy początek (czegoś lepszego i gdzie indziej) skonfrontowane zostają

<sup>123</sup> Zob. M. GŁOSOWITZ: *Nowa wrażliwość. Poezja wobec dyktatu macierzyństwa*. „Czas Kultury” 2014, nr 6, s. 36–42.

<sup>124</sup> J. DEHNEŁ: *Rubryki strat i zysków...*, s. 62–63.

z pozbawionym blichtru życiem poza *tableau*. Życiem zaplanowanym, urządzonym tu, na miejscu, boleśnie przewidywalnym aż do śmierci. I chociaż maturzyści Dehnela chcieliby wyjechać, a zostaną, podczas gdy absolwenci z tekstu Kaczmarskiego wyjechali i próbują radzić sobie na emigracji, to rozczarowanie zwyczajnością życia w *Naszej klasie* wybrzmiewa podobnie:

Wszyscy są odpowiedzialni,  
Wszyscy mają w życiu cele,  
Wszyscy w miarę są – normalni,  
Ale przecież – to niewiele...

Maturzyści z *Festiwalu* jeszcze nie wiedzą, że „gdzie indziej” może nigdy nie nastąpić, a śmierci wcale nie biorą pod uwagę<sup>125</sup>:

Ci z *tableaux* patrzą na nich zza przesłony kliszy,  
skapani w świetle flesza, młodości, urody,  
pulchni, syci przyszłości, zanim się zaczęła,  
w porządku alfabety, ocen, zapatrywań,  
zamożności rodziców, adresów i kont.

[...]

Czerń znaków zapytania jeszcze ich nie martwi.  
Ot, zwinięty, odległy, niewiadomy kształt.

Demaskacja przesłodzonych oczekiwań wobec przyszłości („jak smukły, biały jednorożec / na szmaragdowym wzgórzu pod arkadą tęczy”) to lekcja nieograniczająca się do uczniów z oglądanych zdjęć – uczniów, którzy swoją dawną młodość i nadzieje mogą potem „podziwiać” na mijanych wystawach. Tytułowy festiwal zamiast pokazem filmów staje się przeglądem (cudzych wprawdzie) złudzeń młodości, ale kontrast między perspektywami bijącymi z *tableau* a realnym życiem każe przyjezdnemu licealiście (i odbiorcom wiersza) zweryfikować własne nadzieje. „Czerń znaków zapytania” nie daje się już ignorować i odkładać na później. Czasem zaś – jak w wierszu *Napromieniowani* Tomasza Jastruna – klasowa zbiorowość jest wręcz punktem wyjścia do

<sup>125</sup> Alina Świeściak zauważa: „Śmierć jest tu na razie potencjalnością, »Ot, zwinięty, odległy, niewidoczny kształt« [...], ale równocześnie realnością w stanie zawieszenia” (A. ŚWIEŚCIAK: *Dwa obrazy melancholii w poezji współczesnej (Maciej Woźniak i Jacek Dehnel)*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIĘTRYCH. Kraków 2009, s. 139).

mówienia o śmierci, która czyha bardzo blisko, albo nawet wykonała już swoje zadanie:

I przyszedł czas  
Kiedy moim koleżankom z klasy  
Zaczęto obcinać piersi  
[...]  
Koledzy padają obok  
Na raka płuc i jelita grubego  
Zdarzają się ciche zawały  
Czasem wylew zaskoczy  
W pół słowa<sup>126</sup>

Dalsze życie wobec świadomości, że nadszedł czas umierania rówieśników, wydaje się czymś absurdalnym („A my jakby nigdy nic”), wędrówką „po pobojowisku” („Jakby nie trwała wojna / Z której nie ocaleje nikt”). Dzwonienie do zmarłych znajomych („Dzwonię / Pytam co słyhać”), korzystanie z „martwych / Numerów”, które naznaczone są śmiercią („jakby napromieniowane”), to próba oswojenia własnej śmiertelności:

I choć nic nie słyhać  
Słucham  
Czego nie słyhać  
  
Można to nazwać  
Oswajaniem tygrysa

## W uczniowskim stroju

O ile (podobnie jak w przypadku utworów o nauczycielach) wiele metaforycznych obrazów wychodzi od szkolnego wspomnienia, by doprowadzić do nauk o egzystencji szerszych niż podstawa programowa, to nie można pominąć wierszy, w których terminologia związana z uczniami stanowi swoisty kostium (w tym kontekście zapewne mundurek) dla sytuacji wobec szkoły zewnętrznych. Zabieg ten pozwala coś trudnego do pojęcia uchwycić w znanych od dzieciństwa kategoriach, pokazać abstrakcję w konkretnych terminach.

Na najprostszym poziomie taką rolę pełnią porównania. W wierszu Jerzego Harasymowicza *Burza* analogią do szkolnej sytuacji wyjaś-

<sup>126</sup> T. JASTRUN: *Powitania i pożegnania*. Warszawa 2007, s. 64–65.

nione zostają zjawiska atmosferyczne. Tym razem – inaczej niż w przypadku *Wykładowcy* Jarniewicza – Bóg przypomina nie nauczyciela, lecz ucznia:

To chyba Bóg  
raz po raz  
na kawałku nieba  
ćwicz swe podpisy  
jak uczeń<sup>127</sup>

Bartłomiej Majzel w *poranku w autobusie* następująco postrzega nowy dzień:

[...] ciężka głowa ziemi  
podnosi się jak głowa  
nieznośnego ucznia [...]<sup>128</sup>

W wierszu *Puch* Edwarda Pasewicza porównanie „uczniowskie” dotyczące miasta („Miasto niczym punkt programu w kiepskim przedstawieniu. / Nieobecne już od godziny w monologu faceta z piwem”<sup>129</sup>) zostaje rozwinięte w obszerniejsze szkolne wspomnienie, które specyficznym, „całodobowym” sposobem ujęcia szkoły podsuwa skojarzenie ze „szkołą życia”:

Jednak już za chwilę będziemy je mieli, proste jak kazanie  
o niegodziwym koleźce kradnącym kurtkę z szatni szkoły,  
do której chodziliśmy dniem i nocą, dniem i nocą bez ustanku.  
Oszukując za każdym razem, gdy wywoływano nas do tablicy.

Dla Twardowskiego miłość może być „niedokładna jak uczeń co czyta po łebkach”<sup>130</sup> (*Miłość*), ale już Marcin Świetlicki w wierszu *Pedagogika* z edukacją kojarzy wojnę:

Wojna podobno to najwyższa forma  
pedagogiki. A zabici  
to są uczniowie  
najpilniejsi<sup>131</sup>.

<sup>127</sup> J. HARASYMOWICZ: *Wybór wierszy*. T. 1. Kraków 1986, s. 126.

<sup>128</sup> B. MAJZEL: *Robaczywość*. Bydgoszcz 1997, s. 16.

<sup>129</sup> E. PASEWICZ: *Dolna Wilda*. Poznań 2006, s. 66.

<sup>130</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 478.

<sup>131</sup> M. ŚWIETLICKI: *Wiersze*. Kraków 2011, s. 85.

Inna śmiercionośną sytuację metaforyzuje Dariusz Sośnicki w wierszu *Różowy obłok*:

Czarne drzwi domu zostają na miejscu,  
reszta podnosi się i opuszcza klasę,  
jakby to sam Dyrektor ujął potencjometr.

Niebo jak list z Wodociągów z poruszonym stemplem<sup>132</sup>.

Można wyobrazić sobie przebieg i skutki jakiejś katastrofy (wybuchu?), która z jednej strony zdaje się oswojona szkolną sytuacją, z drugiej – uderza wręcz mocniej poprzez wyobrażenie dzieci w tym obrazie ruin (zamiast słowa „uczniowie” jest „reszta”, co w kontekście wybuchu dodatkowo budzi skojarzenie z fragmentarycznością czegoś, co przedtem było całe), w którym zostały wprawdzie drzwi, ale „czarne”, spalone. Dodatkowo z faktycznym stanem rzeczy kontrastuje estetyzacja. Przez ten „różowy obłok” na niebie aż chciałoby się zakrzyknąć: „Jaka piękna katastrofa!”. W obliczu zniszczeń nasuwa się myśl o „opuszczeniu klasy” jako śmierci, „podniesieniu się” jako wyleceniu w powietrze (choć być może także religijnym wniebowzięciu, gdyby „wypadkiem” sterować miał jakiś wielki Dyrektor „szkoły świata”)<sup>133</sup>.

Obserwator w utworze Zagajewskiego *Kawiarnia*, zniechęcony panującym bezwładem, nieco kpiąco przygląda się dosłownemu „wylatywaniu”:

Z lotniska wzbijał się w powietrze samolot,  
jak pilny uczeń, który wierzy w to,  
co mówili dawni mistrzowie<sup>134</sup>.

<sup>132</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach (1991–2010)*. Wrocław 2010, s. 43.

<sup>133</sup> Operowanie wobec wierszy z tomu *Ikarus* (1998) „dzianiem się”, obrazami enigmatycznych sytuacji i zasadą mglistych skojarzeń zamiast wyraźnych odpowiedzi wydaje się jedyną możliwością obcowania z tym zbiorem. Joanna Orska w recenzji zauważa: „Często najważniejszym zadaniem jest po prostu przeczekanie jakiegoś niepokojącego »dziania się«, mającego miejsce poza granicami świata przedstawionego, rozgrywającego się pośród niezrozumiałych znaków rzeczywistości, których odczytywanie przynosi sprzeczne wnioski. [...] Dystans, jaki powstaje w odbiorze tak osobistych, pisanych jakby dla siebie, tekstów jest zbyt duży, byśmy mogli potraktować świat przedstawiony [...] jako referencyjny w stosunku do świata zewnętrznego” (J. ORSKA: *Nic porozumienia*. „Odra” 1999, nr 5, s. 118, 119).

<sup>134</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 267.

W wierszu *Ogień, ogień* tego poety tytułowy „bohater” spala książki w sposób przywodzący na myśl początkującego ucznia:

Czy widzieliście, jak on czyta  
książki? Kartkę po kartce, powoli,  
jak ktoś, kto dopiero nauczył się  
sylabizować<sup>135</sup>.

Podobna metafora dotyczy ptaka, który „jąka się jak leniwy uczeń na lekcji łaciny w liceum”<sup>136</sup> w wierszu *Wschód słońca nad Cassis*. „Uczniowskie” porównanie związane jest też z ulicą, która z przyczyn politycznych zmieniła nazwę (*Piłsudskiego*):

ładniejsze ulice tak jak piękne kobiety  
i zdolni chłopcy wywoływane są do tablicy  
i powierza im się odpowiedzialne misje<sup>137</sup>

W utworze *Bez końca* (z tomu *Oda do wielości*) śmierć – zjawisko dotyczące całego ludzkiego gatunku, doświadczenie wspólne, ale dotykające przecież każdej jednostki osobno, samotnej wobec perspektywy odejścia – ukazana zostaje w „klasowym” porównaniu:

I w śmierci będziemy żyli,  
tylko inaczej, delikatnie i miękko,  
rozpuszczeni w muzyce;  
pojedynczo wywołani na korytarz,  
samotni a mimo to w gromadzie,  
jak koledzy z jednej klasy,  
która ciągnie się aż za Ural  
i sięga czwartorzędu. [...] <sup>138</sup>

Z kolei w wierszu *Moi mistrzowie* z tomu *Sklepy mięsne* poeci to uczniowie podzieleni na starsze i młodsze klasy:

Przez jakiś czas szedłem z całą gromadą poetów  
Była to klasa szkolna prymusi wrywali się  
do odpowiedzi wyciągali palce powtarzali daty  
uczyli się wierszy na pamięć<sup>139</sup>

<sup>135</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>136</sup> Ibidem, s. 203.

<sup>137</sup> IDEM: *Powrót...*, s. 12.

<sup>138</sup> IDEM: *List...*, s. 45–46.

<sup>139</sup> IDEM: *Sklepy mięsne*. Kraków 1975, s. 30.

Poprzednicy stanowią wyrzut sumienia, trzymają następców w wierności wobec nauczycielskich wymagań. Ale okazuje się, że nauczyciel nie jest wieczny:

Potem wychodzili na środek i spoglądali na nas  
wzrokiem pełnym żalu z portretów wiszących  
nad głową nauczyciela który pod koniec lekcji języka  
odebrał sobie życie

Spod tego wpływu można się uwolnić – robią to „młodsze klasy”, które wyskakują z głowy nauczyciela i próbują wykazać bezsensowność trzymania się dotychczasowej drogi, udowodnić opresyjny charakter „edukacji” (w której, gdyby się poddać skojarzeniu postaci nauczyciela z Władimirem Majakowskim, można by widzieć predylekcję do twórczości rewolucyjnej):

Z jego rozbitej czaszki  
wyskakiwali uwolnieni uczniowie z młodszych klas  
namawiali nas do ucieczki pokazywali pokaleczone  
ramiona wielkie sińce na plecach płakali  
opowiadali o mózgu nauczyciela o podróżach  
przez jego ołowiane sny  
Przychodziły ich matki  
drobne embriony kobiet i mówiły jak nauczyciel zmuszał  
je do nierządu ten zasłużony stręczyciel

Leszek Szaruga cytuje fragment tego tekstu jako dowód, że od *Sklepów mięsnych* poezja Zagajewskiego „znajduje własną drogę, coraz silniej się indywidualizuje”<sup>140</sup>. Z finału wiersza można jednak wyczytać przekonanie, że nie jest wcale tak łatwo zrezygnować z dotychczasowych „nauk”, porzucić mistrzów. „Starsze klasy” wcale nie decydują się od razu („jeszcze tym razem”) na „ucieczkę”:

pomimo wszystko był dla nas  
przedstawicielem ludzkości dlatego  
jeszcze tym razem nie dokonaliśmy wyboru

Ale metafora „poeta to uczeń” jest pojemna, wystarczy zmienić przestrzeń z tej związanej z nauką na bardziej rozrywkową. Ten sam

<sup>140</sup> L. SZARUGA: *Nowa Fala*. W: IDEM: *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939–1988. Zarys głównych problemów*. Wrocław 1993, s. 273.



autor sięga po porównanie szkolne, gdy w finale tekstu *Moi ulubieni poeci* próbuje uchwycić jedną ze wspólnych cech ukochanych autorów, którzy „Żyli w różnych krajach / i w różnych epokach”<sup>141</sup>:

Niekiedy nic nie wiedzieli  
i byli jak dzieci  
na szkolnym boisku  
gdy spada  
pierwsza kropla  
ciepłego deszczu

Zadura, przeciwnie, wykorzystuje szkolną (a właściwie przedszkolną) metaforę, by pokazać programowe różnice między nim a jego nowofalową generacją w – przywoływanym już w rozdziale drugim – *Wierszu dla Marty Podgórnik*. W tym utworze poeci to przedszkolne grupy, tymczasem Sommer w wierszu *Nowy czas, nowe zadania* (z tomu *Kolejny świat*, gromadzącego wiersze z lat 1976–1979) wysyła do szkoły spersonifikowaną awangardę, która ma już słuszny wiek („To już ponad pięćdziesiąt lat – / powiedz mi, co robią twoje wnuki!”<sup>142</sup>) i nie potrafi odnaleźć się „wśród tylu nowoczesnych / udogodnień świata”; na domiar złego poddawana jest cenzurze („twoje nóżki / pocięte nożyczkami”). „Już wiem, jesteś dziewicą stulecia! / Toś ty powiła inny świat” – deklaruje poeta, by szybko przywołać awangardę do porządku. Zapowiada „szkolne” konsekwencje, które wręcz unieważniają samą ideę awangardowości. Bo co to za artystyczna awangarda, jeśli jej „figlarność” temperuje się do utrwalania (najpierw przez „wykucie”, czyli utrwalanie wiadomości, potem przez ich propagowanie) ekonomicznych dogmatów, do antyawangardowej przydatności i zrozumiałości:

Znów będziesz stała w kącie.  
Pisała „mam brzydki charakter”  
pięćdziesiąt razy i kaligraficznie.  
Przestaniesz ty w klasie figlować!  
Będziesz wkuwać na blaszkę  
skrócony kurs ekonomii,  
czyli historii myśli.  
Brawo, nareszcie się przydasz!  
Nareszcie będziesz rozumiała!

<sup>141</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Asymetria...*, s. 52–53.

<sup>142</sup> P. SOMMER: *Po ciemku też...*, s. 122–123.

Będziesz śpiewać harcerskie piosenki  
i polubisz współpracę z młodzieżą.

Niesforność awangardy, nieprzystosowanie do wymagań władz stanowi warunek jej istnienia. Nie może przecież stać się „prymuską” obowiązujących norm. Podobne traktowanie, jakie Sommer przepowiada awangardzie, ma stać się też udziałem kolejnej niepokornej: prawdy w wierszu Józefa Barana *Prawda* (opublikowanym w tomie *Pędy i pęta* z 1984 roku, ale datowanym na rok 1978 – a więc napisanym w podobnym czasie, co *Nowy czas, nowe zadania*). To monolog władcy („rzekł król o prawdzie / która krzyknęła o nim że jest nagi”<sup>143</sup>), planującego działania na rzecz dopasowania prawdy do obowiązującego sposobu myślenia:

zapiszemy ją do naszej szkoły  
i najlepszych damy jej nauczycieli

za postępy laurki otrzyma  
na nieuctwo – lanie na kolanie

tak ćwiczona o północy obudzona  
będzie recytować wyuczone frazesy na pamięć

zobaczycie skończy nauki z wyróżnieniem  
i wyrośnie nam jeszcze na ludzi

Bycie dobrym uczniem także w innych wierszach okazuje się niepożądaną postawą, związane jest bowiem z wyrzeczeniem się podmiotowości, indywidualności, dopasowaniem do wymogów systemowych. W *Czerwonym ichtiologu* Mirona Białoszewskiego język to „czerwona ryba”<sup>144</sup> hodowana „za zębami”, a poeta to wprawdzie ichtiolog, co brzmi naukowo, ale i „niedouczeń” („rybosłów / niedouczeń), którego zmagania z językiem przypominają szkołę:

<sup>143</sup> J. BARAN: *Wiersze wybrane...*, s. 257.

<sup>144</sup> M. BIAŁOSZEWSKI: *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*. Warszawa 1987, s. 169–170. Wnikliwą interpretację tego wiersza (w tym wieloznacznych fragmentów związanych ze szkołą) proponuje Andrzej Kotliński (zob. A. KOTLIŃSKI: *Ichtiolog-filolog, wędkarz-rybak. O wierszu Mirona Białoszewskiego „Czerwony ichtiolog” (i przy jego okazji)*. W: *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*. Red. M. JOCHEMCZYK, M. KOKOSZKA, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2015, s. 391–410). Zob. P. SOBOLCZYK: *Białoszewski pokazuje język*. „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 43–47.

moja szkoła  
 czerwona  
 od wstydu  
 i  
     od  
         przeciw bykom

Mimo wstydu na tle niewiedzy i nienormalnych użyczeń języka, „niedouczeń”<sup>145</sup> okazuje się zwycięski, jest bowiem w stanie mówić wbrew (czy też „w brew”: „mówisz / w brew”) samemu sobie i ponad sztywnym systemem „szkolnych” zasad:

o zwycięski  
 bo przeciw sobie  
 fruwać  
 z moich ust  
 apokalipso!

Godne uznania nie jest także dobre uczenie się zaprezentowane w utworze Urszuli Kozioł *O sobie samej do potomności*. Trudno pochwalać deklarację „byłam zapewne prymusem”<sup>146</sup>, skoro chodzi o wzorowe – czyli wzorowo konformistyczne – zachowanie w politycznej „akademii klaskania”. Niezbyt chlubna jest też pilność w *Następcy tronu Zagajewskiego*, oznacza bowiem rezygnację z tożsamości na rzecz narzuconych pozorów:

W szkole w której uczono metodą usta-usta  
 zostałem prymusem  
 nauczyłem się własnego życiorysu  
 zapamiętałem prawdziwą datę urodzenia<sup>147</sup>

A deklaracja w *Drobnomieszczańskich cnotach* Stanisława Barańczaka przyjmuje wręcz formę – utrzymanego oczywiście w kpiącym tonie – tłumaczenia się z prymusostwa:

<sup>145</sup> Rolę poety podobnie postrzegają Jan Brzękowski w utworze *Niedouk*: „Napisałem tyle wierszy / a jeszcze nie wiem / nie potrafiłbym powiedzieć / co to jest poezja” (J. BRZĘKOWSKI: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1980, s. 5). Od razu nasuwa się też na myśl podobna postawa wobec definiowania poezji w *Niektórzy lubią poezję* Szyborskiej: „A ja nie wiem i nie wiem i trzymam się tego / jak zbawiennej poręczy” (W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 289).

<sup>146</sup> U. KOZIOŁ: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011, s. 247–252.

<sup>147</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 35.

W którym momencie zszedłem, nieuleczalny prymus,  
na tę złą drogę? Skąd ten chorobliwy przymus,  
aby udawać zdrowie, ustawiać przed zniszczeniami  
barierki i makiety? [...] <sup>148</sup>

Prymusów najwyraźniej nie ceni Lipska. Nie dość, że zalicza do nich samotność („Moja samotność ukończyła Szkołę Prymusów”<sup>149</sup>, *Moja samotność*) i hipokrytów („Prymus nieoświeconej gwiazdy / wpatrzony w niebo hipokryzji”<sup>150</sup>, *Zapachy zła*), to w tomie *Czytnik linii papilarnych* włącza metaforę prymusa w opowieść o przyzwyczajaniu się do rozczarowań i zwyczajności życia:

Pamiętasz pewnoś siebie?  
Prymuska z naszej klasy.  
Skończyła marnie  
w słowniku synonimów<sup>151</sup>.

Młodość – podobnie jak w *Festiwalu Dehnela* – to czas wielkich oczekiwań i poczucia wyjątkowości. Lipska, jak w swoim utworze *Czy pamięta pan, panie profesorze...*, wykorzystuje tu początek opowieści o kimś z klasy, nie sięga jednak po ludzki konkret, faktyczną postać, tylko za pomocą szkolnego terminu metaforyzuje postawę charakterystyczną dla naiwnej młodości. Pewność siebie, która rozpościerała perspektywę osiągnięcia czegoś wspaniałego i zapewniała poczucie wyjątkowości, „skończyła marnie” – jako dobrze się zapowiadający prymus, który w pozaszkolnym świecie nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Okazało się, że ludzie, niczym hasła „w słowniku synonimów”, różnią się zewnątrznie, ale znaczą tyle samo: niewiele. Są podobni w poddaniu się codzienności, która skutecznie leczy ze złudzeń („Przyzwyczajaliśmy się do tego / co inni nazywają życiem”). Cytowany wiersz zatytułowany jest pojemnie, *Życie*, i stanowi doskonały przykład tego, jak „uczniowska” terminologia może służyć ukazaniu reguł związanych z życiem właśnie (oczywiście, grając ze szkolnymi oczekiwaniami, skoro wbrew utartemu przekonaniu i wymogom systemu edukacji najwyraźniej wcale nie warto być prymusem). Po „przerobieniu” tej nauki można już spokojnie, z nauczycielskich, a nie uczniowskich pozycji, obserwować

<sup>148</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze...*, s. 354–355.

<sup>149</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 126.

<sup>150</sup> EADEM: 1999. Kraków 1999, s. 39–41.

<sup>151</sup> EADEM: *Czytnik linii papilarnych*. Kraków 2015, s. 12–13.

jak w pułapkę młodzieńczej naiwności wpadają kolejne pokolenia. Tak ujmuje to Sommer w wierszu *Doświadczony pedagog zbity z tropu łapie właściwy ton*:

Drzewa zajmują się ogniem.  
Ach nie, to on się nimi zajął.  
Płoną od głów, nieziemsko.  
Gorące głowy na dobre,  
ostudzi dopiero wiatr<sup>152</sup>.

### „Panody” i inne wiersze

Wielość wierszy o nauczycielach prowokuje do stworzenia żartobliwego subgatunku. „Panoda”, czyli utwór typu „Pan od...”, mogłaby zaczynać się od wiersza Herberta *Pan od przyrody*<sup>153</sup>. Szybko traci jednak cechy sugerowane przez sylabę drugą: -oda. Jeśli nawet punkt wyjścia jest pochwalny, to taki wysoki wizerunek nauczyciela, który symbolizuje utraconą epokę, a przy tym uczy czegoś zarówno podczas lekcji, jak i swoim życiem i śmiercią, staje się celem nawiązań jawnie polemicznych (*Pan od matematyki* Miłosza), niosących nieskomplikowany dydaktyczny przekaz (*Pan od seksu* Twardowskiego), przewrotnych (choćby w sensie płciowym – *Pani od przyrody* Jarniewiczza), skrajnie autoironicznych (*Pan od polskiego – metoda* podająca Lekszyckiego). *Pan od wf-u* Zadury, chociaż prezentuje nauczyciela szanowanego za życia, ukazuje jego śmierć w nieco groteskowej konwencji, przez co wuefista trochę przypomina pedagogów z twórczości Wojaczka. I chociaż *Nasza pani* brzmieniem tytułu wymykałaby się oczywistemu zakwalifikowaniu do „panód”, to pasuje do tej grupy tematem i celem. Sam tytuł ma jednak pewną dozę podobieństwa do „panów od...” (analogicznie można by pod tę „genologiczną” koncepcję podciągnąć wiersze takie jak *Duch obojętny* Mieczysława Jastruna, *Stary profesor* Szymborskiej czy *Profesor* – oba tak zatytułowane teksty – Hartwig). „Panoda”, zachowując podstawowe cechy (wiersz o nauczycielu metaforyzujący pozaszkolne kwestie), zmienia się wraz ze zmianą konwencji poetyckich i łatwo dopasowuje do stylu danego autora. Odzwierciedla jednak nie tylko tendencje historycznoliterackie, ale i pozaliteracki kontekst, w jakim powstaje.

<sup>152</sup> P. SOMMER: *Po ciemku też...*, s. 355.

<sup>153</sup> Sam poeta uwieczniony został w „panodzie” biograficznej – publikacji *Pan od poezji. O Zbigniewie Herbercie* Joanny Siedleckiej (Warszawa 2002).

Obyczajowe przesunięcia można dostrzec nie tylko w zbiorze wierszy „Pan od...” i pokrewnych, ale i w pozostałych przykładach zastosowania metafor związanych z nauczycielem i uczniem<sup>154</sup>. Nawet metaforyzacja Boga za pomocą określeń „wykładowca” (Jarniewicz) czy „Dyrektor” (Sośnicki), pozornie uwznioślająca szkołę, w rzeczywistości jest raczej metaforyzacją degradującą Stwórcę. Także „lekcje” wynikające z przywoływania dawnych pedagogów lub z pierwszoosobowo prowadzonej relacji z nauczycielskiego losu nie są już efektem wysokiej pozycji „pana/pani od...” z tekstów Herberta czy Zagajewskiego (*Nauczycielka dykcji...*). O ile w *Duchu obojętnym* M. Jastruna dostrzec można przynajmniej poczucie winy, że nie doceniało się za życia pedagoga, który zginął, to później poetycka rola nauczycieli często ogranicza się już wyłącznie do umierania – potraktowanego bez emocji i w najlepszym razie prowokującego do ponurej refleksji nad ludzką kondycją (Wojacek, Jarosz). Nawet sportretowani jako nauczyciele pisarze i teoretycy przywoływani przez starszych poetów w roli wzorców (Schulz przez Krynickiego, Twardowski przez Tomasza Jastruna) ustępują miejsca sławom ukazanim ironicznie (Wisława S. z wiersza Dehnela, Žižek obdarowany przez Filipiak „postlitanią”)<sup>155</sup>.

<sup>154</sup> Krenz ujmuje to raczej eufemistycznie: „Twórcy odchodzą od symbolicznego pojmowania nauczyciela jako autorytetu, wzoru, przewodnika na rzecz spojrzenia osobowego i osobistego, patrzą nań pod kątem prywatnej biografii bohatera lub wspomnieniowo – jako na nieodłączną część biografii podmiotu. [...] Poetyckie obrazy pokazują przewartościowanie, dokonujące się w sferze społecznej, niekoniecznie zmierzające do detronizacji nauczycielskiego autorytetu, raczej do dokładnej »odśrodkowej« analizy składających się nań czynników i skoncentrowania się na tych, które bardziej odpowiadają ewoluującym potrzebom młodego pokolenia” (J. KRENZ: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 29, 34). Piotr Mikiewicz zauważa: „Historycznie nauczyciel traci na autorytecie. Wiąże się to z przekształceniem stosunku pedagogicznego. Florian Znaniecki wskazywał, że w społeczeństwie nowoczesnym nauczyciel różni się od osób wprowadzających w życie społeczne młodych ludzi w czasach wcześniejszych. [...] Nauczyciel nie wprowadza już ucznia w tajniki życia zbiorowości i nie przyucza go do zajęcia swego miejsca. Ma mu do przekazania pewien ograniczony zakres wiedzy i ma to uczynić jak najsprawniej, w dodatku nie mając do czynienia z pojedynczymi osobami aspirującymi do wiedzy, ale z liczną grupą jednostek, które niekoniecznie z własnej woli znajdują się w stosunku szkolnym” (P. MIKIEWICZ: *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa 2016, s. 228).

<sup>155</sup> Powaga *Nauczycieli hebrajskiego* Szłosarka stanowi wyjątek, zbliżając się raczej do wiersza Krynickiego niż rówieśników czy młodszych kolegów urodzonego w 1968 roku poety.

Nauczyciele „uczą” reguł życia, ale nie tyle przez swoją wielkość, co raczej przez kruchość (*Spacer wskrzeszonego Szymborskiej*), ambiwalencję porażek i sukcesów (*Stary profesor Szymborskiej*, chiński profesor z wiersza Hartwig), oderwanie od prawdziwego życia i jego prozaicznych uwarunkowań. W sytuacjach szkolnych bywają nieudolni (w wierszu Matywieckiego), egocentryczni (w tekstach Lekszyckiego). Odkrycie zwyczajności nauczycieli można streścić wersami z wiersza *Oko* Jarosza:

Chwila, gdy zobaczyłem, że moi nauczyciele  
są tacy jak my – żartują, czekają, kupują bilety,  
wyklócają się o zważone owoce<sup>156</sup>.

Na tym uczyłowieczonym nauczycielskim tle wzrasta w poezji rola uczniów. Szkolny kontakt z Innym okazuje się szansą lepszego uchwycenie jednostkowej tożsamości (na tle cudzej odmienności, ale i z jej poszanowaniem). Równocześnie prowokuje jednak uczestników interakcji do zderzenia się z własną śmiertelnością – dostrzeżoną tym razem w rówieśnikach, nie w mentorach. Pytanie o dalsze losy dawnych kolegów samo w sobie czegoś uczy, ale konieczność konfrontacji z odpowiedzią (*Spotkanie z Andrzejem O. Zadury, Ziemia Jarosza*) zmusza do kolejnych refleksji nad światem i własnym miejscem w życiu. Skłania też do zweryfikowania sytuacji historycznej i politycznej (*Opowiadanie dydaktyczne Różewicza, Czy pamięta pan, panie profesorze... Lipskiej*), często na przykładzie losów całych klas (bohaterki *Koleżanek* Hartwig, pokolenia z *Łabędziego śpiewu* Osieckiej, „nasze klasy” Kaczmareckiego, „rewolucjoniści”, którzy „chcą się dostać na studia”, w tekście Sommera, *Rocznik Podgórnika*, licealiści z i spoza *tableau* w *Festiwalu* Dehnela). Uczniowie sprawdzają się jako metafora pacyfistyczna (*Pedagogika Świetlickiego*) czy metapoetycka (*Moi mistrzowie, Moi ulubieni poeci Zagajewskiego, Wiersz dla Marty Podgórnika* Zadury, *Nowy czas, nowe zadania* Sommera). Są też poręczną metaforą dojrzewania „rymującego się” nie-

<sup>156</sup> Ł. JAROSZ: *Biały tydzień*. Wrocław 2007, s. 14. To odkrycie uznać można za moment swoistego „odczarowania”, utraty związanej z nauczycielami tajemnicy, którą sugestywnie ujmuje Miłosz: „Pokój nauczycielski, dokąd można było tylko rzucić spojrzeń przez uchylone drzwi i gdzie ważyły się nasze stopnie, pozostał dla mnie samą esencją sekretu” (C. MIŁOSZ: *Rodzinną Europą*. Kraków 2011, s. 76); „Pokój nauczycielski przez cały pobyt w szkole pozostał dla mnie miejscem tajemniczym. Żadne miejsce o równej sekretności dla mnie dzisiaj nie istnieje, nad czym ubolewam” (IDEM: *Zaczynając od moich ulic*. Warszawa 1987, s. 157).

odłącznie z rozczarowaniem (Podgórnik, Dehnel, *Życie Lipskiej*). Proces ten przebiega od wiary w lepsze jutro i jednostkową istotność, poprzez konieczność pogodzenia się z własną nieważnością i zależnością od czynników zewnętrznych, aż do śmierci, która wspólna jest wszystkim uczestnikom procesu życiowej edukacji.

Zalążki takiego myślenia o koledze z ławki widać już w *Liście do Libala* Tuwima, można więc uznać ten tekst za wyprzedzające epokę przywołanie konkretnego ucznia i wyciągnięcie z pojedynczego przypadku uniwersalnych nauk. W późniejszych poetyckich odśłonach dawni „współtowarzysze niewoli” pojawiają się często i w zależności od zakładanych celów oraz predylekcji poszczególnych autorów można dostrzec różne wersje takich „nawiedzeń”. Istnieją wersje zbiorowe („klasowe”), pretekstowe (Kaczmarski, wymieniający konkretne imiona raczej jako *pars pro toto* uniwersalnych losów) albo w pełni metaforyzujące wykorzystanie uczniowskich postaci (Lipska). Natomiast ujęcia trzymające się bliżej konkretnego życia, pozornie błahych scenek czy specyficznych dla wspomnianej osoby zachowań wydają się charakterystyczne dla poezji najnowszej (Jarosz, który przy całej drobiazgowości wspomnień nie wymienia imion i nazwisk) lub najnowszą zapowiadającej (Zadura, który w *Wierszu dla Marty Podgórnik* poprzez metafory szkolne wyraża chęć „zabawy” z młodszymi, a w *Spotkaniu z Andrzejem O.* wpada na dawnego kolegę).

W mnogości nauczycielskich i uczniowskich metafor oraz egzystencjalnych nauk, które niesie ze sobą przywoływanie szkolnych postaci, wyraźnie objawia się silne zakorzenienie współczesnej wyobraźni poetyckiej w terminach dotyczących uczestników procesu nauczania. Celnie brzmi diagnoza Jerome’a Brunera: „Oczywiście, klasa szkolna nie jest w żadnym razie do porównania z prawem w wytwarzaniu tradycji. Mimo to może wywierać długotrwały wpływ. Niesiemy za sobą nawyki myślowe i gusta zaszczeplone w jakiejś niemal zapomnianej klasie przez pewnego nauczyciela”<sup>157</sup>. Bardziej radykalnie i przekornie znaczenie nauczających i nauczanych w konstruowaniu świata podmiotu akcentuje Zadura w tekście *Co mi zostało ze studiów*. Przez ponad dwie strony wymienia kolegów, koleżanki i wykładowców, wspomina ich losy, charakterystyczne cechy. I puentuje:

---

<sup>157</sup> J. BRUNER: *Kultura, umysł i edukacja*. W: IDEM: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2010, s. 43–44.



A poza tym  
dziesiątki nazwisk które  
przewalają się po pustej głowie  
jak zeschnięte liście  
Anaksagoras Demokryt Plotyn Platon  
Arystoteles Tomasz Hume Locke  
Marks Sartre Husserl Heidegger  
do których nic się nie może przyczepić  
bo wiatr pokruszył im ogonki<sup>158</sup>

Tym, co zostaje, są namacalni ludzie: nauczyciele i uczniowie. Wpisani w wiersz uczą życia i trwają w pamięci znacznie mocniej niż programowe treści. Co nie zmienia faktu, że również lekcje i inne elementy harmonogramu zajęć składają się na ważną część metafor szkoły w polskiej poezji współczesnej.

---

<sup>158</sup> B. ZADURA: *Wszystko*. Wrocław 2008, s. 20–22.

## Wszystko zgodnie z planem, czyli harmonogram zajęć

### Rozpoczęcie (roku szkolnego) (Se)lekcje

Rozkład zajęć odgrywa w instytucjonalnej edukacji co najmniej dwie role. Po pierwsze, odróżnia „ekosystem” szkolny od tego, co pozaszkolne. Maciej Wróblewski zauważa: „System klasowo-lekcyjny, strukturyzujący w swoisty sposób »czasoprzestrzeń« szkolną, i organizacja roku szkolnego z podziałem na okres nauki, egzaminów, popisów oraz na okres wakacji i dni wypełnionych wspólną zabawą w murach szkoły lub poza nią stanowią o odrębności tego mikroświata”<sup>1</sup>. Roland Meighan także akcentuje znaczenie rozkładu zajęć dla szkolnej tożsamości: „Rozkład zajęć staje się częścią świadomości uczniów – to powszechnie wiadome. Jest to jedna z charakterystycznych cech kultury szkoły, pozornie oczywistych i z góry uznawanych za niepodważalne [...]”<sup>2</sup>. Takie strukturyzowanie czasu ma jednak nie tylko znaczenie dystynktywne – służy również narzucaniu regulacji. Pisze o tym w *Nadzorować i karać* Michel Foucault, podkreślając, że zjawiska nie należy wiązać wyłącznie z instytucją szkolną:

*Rozkład zajęć to stare dziedzictwo. Jego dokładny wzorzec został z całą pewnością zaczerpnięty z doświadczeń wspólnoty zakonnej. Szybko się rozprzestrzenił. Trzy jego podstawowe procedury – ustalenie rytmu, narzucenie określonych czynności i regulacja powtarzających się cykli – bardzo szybko znalazły zastosowanie w gimnazjach, warsztatach i szpitalach<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014, s. 117.

<sup>2</sup> R. MEIGHAN: *Socjologia edukacji*. Przeł. E. KISZKURNO-KOZIEJ, Z. KNUTSEN, P. KWIECIŃSKI. Toruń 1993, s. 99.

<sup>3</sup> M. FOUCAULT: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 1993, s. 178.

W myśleniu o metaforach szkolnych zakorzenionych w rozkładzie zajęć przydatne jest, wskazane przez Wróblewskiego, rozróżnienie na strukturyzację roku szkolnego w skali mikro („system klasowo-lekcyjny”: prowadzone w klasach jednostki lekcyjne, powtarzające się w tygodniowym rytmie) oraz w skali makro („organizacja roku szkolnego”: powtarzalne w cyklu rocznym elementy, składające się na rok szkolny: lekcje, zabawy, egzaminy i wakacje). Warto podkreślić także wskazaną przez Meighana „niepodważalność” myślenia o szkole w kategoriach harmonogramu zajęć. Cecha ta może w pewnym stopniu wyjaśniać fakt, że poszczególne elementy rozkładu znajdują tak szerokie zastosowanie w wierszach współczesnych – najwyraźniej tak dogłębnie zakorzeniły się w świadomości poetów, że przekładają się na próby strukturyzacji także pozaszkolnej rzeczywistości. Twórcy, nieco wbrew przytoczonym wyżej cytatom, nie traktują lekcji i innych zjawisk związanych z harmonogramem szkolnym jako ograniczonych do instytucjonalnego „mikroświata”, wykorzystując te pojęcia do mówienia o różnych aspektach egzystencji.

Już sam początek roku szkolnego może nieść złożone sensy. W trzeciej części cyklu *Towar Tadeusza Pióry, III (Zaangażowanie, postawa)* pierwszy września to dla bohatera bolesna lekcja życia. Na polecenie wychowawczyni uczeń ma zapisywać, kto jest niegrzeczny. Nadużywa jednak władzy:

chłopiec nie chce  
oddać pustej kartki  
pisze na tablicy  
cicho skurwysyny  
jak pisało na filmie  
bitwa o Anglię<sup>4</sup>

i to na niego skarżą koledzy. Bohater wyciąga wnioski, ale i tak skończy jako oskarżony:

następnym razem  
chłopiec będzie mądrzejszy  
a inny zapisze go  
na kartce

Ta bolesna lekcja działania systemu i mechanizmów społecznych, zapamiętana z początku roku szkolnego – z dnia, w którym „wychowawca

---

<sup>4</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd (1992–2011)*. Wrocław 2011, s. 130–131.

wawczyini / całuje dzieci w usta” – jako ostrzeżenie przekazana zostaje kolejnej generacji:

jutro idziesz do szkoły  
 teraz wychowawczynie  
 dla niepoznaki  
 całują wychowawców  
 nie daj się nabrać  
 zapisuj wszystkich  
 którzy gadają  
 na każde żądanie.

W utworze Adama Zagajewskiego *Karmelicka* ta sama data stwarza okazję do myślenia o szansach, jakie daje rozpoczęcie lekcji. Jest „wrzesień, pierwszy dzień po wakacjach”<sup>5</sup>. Mimo nieodłącznego bolesnego skojarzenia z tą datą („dywizje pancerne wjeżdżają do Polski”) widok dzieci idących do szkoły napawa optymizmem:

dzieci idą do szkoły w pięknych ubraniach,  
 białych i granatowych jak żagiel i morze,  
 jak pamięć i natchnienie, i winogrona<sup>6</sup>.

Nawet przyroda jest pod wrażeniem tego uroczystego pochodu w stronę (prawie) nieograniczonych możliwości, przed którymi stają umysły jeszcze naiwne, ale już wkraczające na drogę poznania:

Drzewa prostują się z uszanowaniem  
 dla potęgi młodego umysłu, który na razie  
 nie poznał ognia i snu, ale jeśli tylko zechce,  
 nie napotka żadnej przeszkody  
 (nie licząc niewidzialnych granic).

Ukrywający się za drugoosobową formą świadek doznaje poczucia straty, wręcz zazdrości w obliczu młodości, przed którą jest jeszcze wszystko:

<sup>5</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2010, s. 214.

<sup>6</sup> Podobną scenkę rejestruje Adam Wiedemann w wierszu *Nauczyć się chodzić*. Realizacja postanowienia – „Nauczyć się chodzić z zeszytem, siadać / na murku i pisać, opisywać ruch / uliczny i charakteryzować miesiące” – zaczyna się właśnie we wrześniu: „A zatem mamy wrzesień, a we wrześniu / dzieci idą do szkoły i wyglądają jak świeżo / zrobione (czy nawet upieczone, jeśli wróciły z wakacji)” (A. WIEDEMANN: *Domy schadzek*. Poznań 2012, s. 214).

Drzewa witają młodość z respektem,  
 ale ty – powiedz prawdę – odczuwasz zazdrość  
 wobec tego zaczynania, wobec wychodzenia  
 z domu, z dzieciństwa, ze słodkiej ciemności  
 która ma smak migdałów, rodzynek i maku

Podjęcie szkolnych obowiązków kontrastuje z brakiem pośpiechu osoby, która do szkoły iść nie musi („wybierasz się do sklepu po chleb / i potem wracasz do domu, bez pośpiechu”), z jej lekkomyślnością („gwizdząc i nucąc lekkomyślnie”). To odwrócenie (zajęte, idące ku obowiązkom dzieci i bez troski dorosły) jest wstępem do wolty, jaką Zagajewski robi w finale wiersza. Pozornie prosta opowieść o przemijaniu, tęsknocie za młodością i zazdrości o nową szansę okazuje się pretekstem do zderzenia instytucjonalnej nauki, będącej za ledwie wstępem, z prawdziwą „szkołą”. Bohater wiersza jest bez troski, ale tylko dlatego, że znajduje się „pomiędzy szkołami”:

twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła,  
 nauczyciele już odeszli, mistrzowie zostali,  
 twój sen płynie po niebie wśród obłoków,  
 odległy jak lato.

Sen, który dla widzianych na ulicy Karmelickiej dzieci jest przyszłością („nie poznał ognia i snu, ale jeśli tylko zechce”), dla zazdrośczonego im bohatera stanowi już odległą – „jak lato”, jak wakacje dla kogoś, kto wraca do szkoły – przeszłość. Dorosły nie ma już dostępu do tej formuły edukacji, podczas której ktoś powie mu, co robić („nauczyciele już odeszli”), ale wciąż, już bez alibi młodości i poczucia nieograniczonego czasu przed sobą, uczyć się musi od mądrzejszych („mistrzowie zostali”). Chwilowa beztroska to tylko stan zawieszenia, który nie unieważnia faktu, że jakaś edukacja wciąż czeka na zgłębienie, a perspektywa „rozpoczęcia roku szkolnego” wisi nad bohaterem („twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła”). Pierwszy wrzesień to okazja do przyznania, co już minęło, i do przygotowań do kolejnej szkoły, przy czym trudno wyrokować, jakie „uczeń” ma do niej nastawienie. Czy zazdrości widzianym na ulicy dzieciom ich szkoły, bo jego będzie trudniejsza? A może zazdrości samego „zaczynania”<sup>7</sup>, chciałby już rozpocząć swoją

<sup>7</sup> Anna Czabanowska-Wróbel diagnozuje: „Bohaterowi lirycznemu *Powrotu* towarzyszy marzenie o rozpoczęciu wszystkiego na nowo – jak we wrześnie, gdy

tajemniczą szkołę i wreszcie dowiedzieć się czegoś nowego o ludzkiej – w tym własnej – kondycji?

Po uroczystym pierwszym września czas na lekcje. Podobnie jak w przypadku samej idei rozkładu zajęć wydają się one stać po stronie zniewolenia jednostki (z ideologicznym naciskiem łączy je choćby Louis Althusser<sup>8</sup>). Sięgając do rozważań Foucaulta, Krystyna Koziółek stwierdza: „»Lekcja szkolna«, to rodzaj dydaktycznej maszyny o sprecyzowanych funkcjach. Czeką gotowa na nauczyciela, który ma ją obsługiwać, realizując produkcję »uczniaka«. Nikt, kto uczy, nie może umknąć tej przykrej wiedzy”<sup>9</sup>. Wydaje się, że nie ma tu miejsca na indywidualność, wyjście poza schemat. Wincenty Okoń w słownikowej definicji lekcji wskazuje na jej źródłostów („łac. *lectio* – czytanie, wykład”), ale podkreśla też wpisana w nią sztywność ustaleń, skoro lekcja jest „formą pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiającą względnie stałej zbiorowości uczniów realizację – w ustalonym czasie i miejscu – jakiegoś zadania (jakichś zadań) i osiągnięcie wyników dydaktyczno-wychowawczych przewidzianych w programie szkolnym”<sup>10</sup>. Peter Sloterdijk zauważa, że ze względu na etymologię „czytanie” i „lekcja” są powiązane, ale pokazuje też, że do tego zestawu doskonale pasuje również „selekcja”. Nabywanie umiejętności czytania nie jest tak niewinne, jak mogłoby się wydawać, a lekcje (w tym wypadku te dotyczące czytania, ale gra słów kusi, by nieco rozszerzyć „oskarżenie”) są równocześnie selekcjami:

Z całą pewnością czytanie (*das Lesen*) było wielką formującą człowieka potęgą – i jest nią nadal, w skromniejszym wymiarze; jednak przesiew (*das Auslesen*) krył się wciąż jako potęga za potęgą – niezależnie od tego, jak dochodził do skutku. Lekcje i selekcje mają ze sobą więcej wspólnego niż byłby to skłonny i zdolny przemyśleć jakikolwiek historyk kultury, i nawet jeśli dostatecznie precyzyjna rekonstrukcja związku między czytaniem

---

dzieci zaczynają rok szkolny” (A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Poszukiwanie blasku. O poezji Adama Zagajewskiego*. Kraków 2005, s. 147).

<sup>8</sup> „Zauważmy, że owe praktyki są regulowane przez rytuały, w które się wpisują w łonie materialnego istnienia aparatu ideologicznego, nawet gdyby były tylko małą jego częścią: mała msza w małym kościele, pogrzeb, meczyk w klubie sportowym, lekcja w szkole, zebranie albo wiec partii politycznej...” (L. ALTHUSSER: *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. STAROŃ. <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> [data dostępu: 17.10.2015]).

<sup>9</sup> K. KOZIOŁEK: *Nieobecność wiedzy. Przypadek „Nauczyciela” Wacława Berenta*. „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 190.

<sup>10</sup> W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007, s. 218.

i przesiewem wydaje nam się na razie niemożliwa, to fakt, że związek ten jako taki jest realny, jest przecież czymś więcej aniżeli tylko niewiążącym przecuciem<sup>11</sup>.

Tymczasem poeci zabierają lekcje władzy (czy to tej rozumianej prozaicznie jako władza nauczycielska albo ideologiczny aparat, czy też szerzej jako mechanizmy historycznego „przesiewu”) i wykorzystują je do własnych celów, ucząc się (i odbiorców) reguł egzystencji. Trzeba zastrzec, że „lekcje” te obejmują materiał tak szeroki i tak licznie pojawiają się we współczesnej poezji polskiej, że konieczna będzie (se)lekcja – wybór do omówienia (a nawet zaledwie wspomnienia) części tylko tego rodzaju wierszy. Niektóre utwory nawiązują do faktycznie nauczanego w szkole przedmiotu, a czasem wręcz „dzieją się” w szkolnej sytuacji. Zaczynając od takich tekstów i szukając porządku dla obszernego materiału, można skorzystać ze szkolnego schematu i zaprezentować poetycki plan lekcji.

## Lekcja 1: język polski

Nie po raz pierwszy przykład odbierania szkole jej narzędzi i sabotowania systemu można znaleźć w twórczości Pawła Lekszyckiego<sup>12</sup>. Polonista z tomu *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* wprowadza antysystemowe „porządki” od samego początku, już podczas *Lekcji pierwszej, organizacyjnej*:

No,  
tylko proszę sobie nie wyobrażać,  
niczego nie oczekiwać, niczego się po mnie  
nie spodziewać<sup>13</sup>.

Lekcja organizacyjna, która w założeniach służyć ma prezentacji planu pracy, listy lektur i oczekiwań nauczyciela wobec uczniów, użyta

<sup>11</sup> P. SLOTERDIJK: *Reguły dla ludzkiego zwierzyńca. Odpowiedź na Heideggera list o humanizmie*. Przeł. A. ŻYCHLIŃSKI. „Przegląd Kulturoznawczy” 2008, nr 1(4), s. 55. Za zwrócenie mi uwagi na ten tekst dziękuję dr Marcie Baron-Milian.

<sup>12</sup> Por. K. CZAJA: *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*. W: *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?* Red. A. JARMUSZKIEWICZ, J. TABASZEWSKA. Kraków 2012, s. 141–149; K. CZAJA: *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*. W: *Wyobraźnia poetycka XXI wieku*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, M. MARCHAJ. Kraków 2014, s. 117–132.

<sup>13</sup> P. LEKSZYCKI: *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*. Kraków 2005, s. 10.

zostaje do ustalenia (braku) oczekiwań wobec pedagoga, który nie proponuje żadnego programu i nie podejmuje prób zrobienia dobrego wrażenia. Organizacji – czy raczej anihilacji – poddane zostają jedynie oczekiwania odbiorców. Pierwsze spotkanie obniża wymagania wobec uczącego, ale i zapowiada, że, wbrew klasycznym celom takich organizacyjnych lekcji, nie da się przewidzieć, co nastąpi na lekcjach kolejnych. Ale tacy antysystemowi nauczyciele niekoniecznie pozostają bezkarni<sup>14</sup>. Lekcję polskiego władza może wszak zwizytować, co ilustrują *Hospitacje* Lekszyckiego.

Hospitacja to „uczestnictwo przedstawicieli władz szkolnych lub nauczycieli w zajęciach szkolnych w celu dokonania ich analizy i ewentualnie oceny”<sup>15</sup> i pozornie wszystko się w wierszu zgadza. Wprawdzie przebieg samej wizytacji nie zostaje zrelacjonowany, można się go jednak domyślać z monologu, który stanowi najwyraźniej odpowiedź na sformułowane po hospitacjach zarzuty, prowadzące do „krzywdzącej” diagnozy ogólnej: „a pan mi mówi, że nie jestem / dobrym polonistą, panie dyrektorze?”<sup>16</sup>. Zarzutów według tradycyjnych kryteriów nauczania zapewne pojawiło się wiele, skoro za najwyższe dydaktyczne osiągnięcia pedagoga uznane zostają wulgarność („przez co podobam się kilku dziewczętom / i prawie wszystkim chłopcom w klasie maturalnej”) i nałogi (polonista chwali się sukcesami w picciu wódki i przyjmowaniu narkotyków). Ten celowo przejaszkrawiony obraz, przy całej autoironii nauczyciela, obnaża nie tylko „niekonwencjonalne” metody pracy, ale także sztywne ramy systemu z jego odwiecznym kanonem lektur i nienaruszalnymi granicami pomiędzy wychowawcami i uczniami. Wiersz demaskuje też samą metodę hospitacji: wykorzystując bezczelność, kpinę i brak skruchy, odbiera jej bowiem władzę modyfikowania nauczycielskich zachowań, a sympatia uczniów

<sup>14</sup> Nieco podobną antysystemowość dostrzec można w wierszu *Pytają mnie dla czego* Krzysztofa Jaworskiego, który opowieść o tym, że podanego w podręczniku ćwiczenia nie można rozwiązać (a nauczyciel staje przez nieznośną koniecznością wyjaśnienia, dlaczego), kończy wymownym stwierdzeniem: „Jezus Chrystus był samoukiem” (K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008, s. 27). Nie lepiej czuje się chyba w nauczycielskiej roli podmiot-bohater wiersza Łukasza Jarosza *Ściana*: „Życie jest ścianą. Po chwili stoję przed tablicą, / tłumaczę dzieciom odmianę rzeczownika przez przypadki. / W rękę drży kreda i nie mogę się odwrócić. / Nie chcę się odwrócić” (Ł. JAROSZ: *Świat fizyczny*. Kraków 2014, s. 9–10).

<sup>15</sup> W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 140.

<sup>16</sup> P. LEKSYCKI: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010, s. 58.



i zbudowany kontrowersyjnymi metodami autorytet okazują się celem nadrzędnym<sup>17</sup>.

Jedną z pierwszych lekcji przywołuje Zbigniew Herbert. *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii z Epilogu burzy* (1998) to wspomnienie triumfu odniesionego siedemdziesiąt lat wcześniej we lwowskiej szkole. Wtedy, w pierwszej klasie, Pan Cogito osiągnął, po raz pierwszy i ostatni, doskonałość:

Tylko raz w życiu  
udało się osiągnąć Panu Cogito  
wyżyny mistrzostwa<sup>18</sup>

Pełen patosu początek utworu okazuje się dotyczyć czegoś zaskakująco prozaicznego – szkolnego konkursu kaligrafii (i to takiej na niewysokim poziomie zaawansowania, dotyczącej dzieci dopiero rozpoczynających edukację), potraktowanego nawet jako zmagania sportowe („Pan Cogito pobija rekord”). Żartobliwie zderzona zostaje błahość „osiągnięcia” („najpiękniej napisał / literę b”) z tonem godnym największych dokonań ludzkości („osiągnął zasłużone laury Petrarcki”). „Arcydzieło” miało „wyniosłą wieżę / renesansowy brzusek”, a konkurs był „doniosły” i nadzorowany przez nauczycielkę „Panią Bombową”, zgodnie z celowo przeszarżowanym wysokim stylem określoną jako „piastunka intelektu / Pana Cogito”. Jednak ten patos w myśleniu o dawnym zwycięstwie okazuje się w dużej mierze uzasadniony. Idealizację usprawiedliwia fakt, że „lekcja kaligrafii” stanowi (niczym przybory z *Elegii na odejście pióra atramentu lampy*) element świata na zawsze utraconego:

arcydzieło  
niestety pochłonęła  
wichura dziejów  
  
zniszczyła  
na zawsze

<sup>17</sup> Tomasz Jamroziński zauważa, że nauczyciel będzie w tym wypadku „bardziej zabiegał o względy uczniów niż dyrektora, nie bacząc, na ile etyczne jest takie »podkładanie się«” (T. JAMROZIŃSKI: *Wyznania twórcy pokrętej literatury dziecięcej*. „FA-art” 2005, nr 4, s. 74). W strategii tej rozpoznać można „fraternizację”, o której tak pisze Andrzej Janowski: „Jeden ze sposobów uniknięcia kłopotów, jakie niesie z sobą kontakt z dziećmi, to stać się mniej dorosłym i starać się w pewnym sensie wejść w świat dzieci. Starać się zaprzyjaźnić z dziećmi, udając czy nawet samemu wierząc, że jest się bardziej jednym z nich niż jednym z nauczycieli” (A. JANOWSKI: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995, s. 133–134).

<sup>18</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 689–690.

Po „wichurze dziejów” nigdy nie uda się osiągnąć tamtego mistrzostwa, tak pięknie napisać litery *b*. Jej „renesansowy brzuszek” to znak czasów harmonii (dosłownie odsyła przecież do „jasnej” epoki w dziejach ludzkości). Teraz już nie da się go odtworzyć, tak jak nie da się odbudować świata humanistycznych ideałów. Można by pewnie w kontekście wiersza Herberta napisać: *ubi sunt* – z boleśnie niekaligraficznym *b* w słowie *ubi*.

Nie tylko litera zniknęła. „Pana od przyrody”<sup>19</sup> z tomiku *Hermes, pies i gwiazda* (1957) pokonały „łobuzy od historii”. W wierszu ze zbioru ponad czterdzieści lat późniejszego „wichry dziejów” pochłonięły „przez chroniczne roztargnienie” nauczycielkę, panią Bombową – nierozzerwalnie związaną ze wspomnieniem kaligraficznego triumfu Pana Cogito nie tylko dlatego, że patronowała jego intelektualnym postępom, ale przecież także przez inicjał nazwiska (ewidentnie znaczącego w kontekście nienazwanej wprost, ale łatwej do odszyfrowania „wichury dziejów”: wojny). Jednak tak jak finał *Pana od przyrody* pozwalał uciec w wiarę, że dawny nauczyciel trwa w świecie stworzeń, o których uczył, tak tu ratunek stanowi mitologizacja. Pani Bombowa

schroniła się w mitologii  
i odtąd żyje  
i króluje  
Panu Cogito  
i osieroconej literze  
*b*

Chociaż w planie czasu linearnego, naznaczonego „wichurą dziejów”, dzielącego się na triumfy przed i klęski po niej, do tragedii doszło, nie udało się jej zapobiec i uchronić ofiar, litera *b* (a z nią Pan Cogito) doznała „osierocenia”, to w planie czasu mitycznego lekcja i nauczycielka zostają ocalone („schroniła się w mitologii”), uwzniośnione (w stopniu wręcz boskim, skoro Pani Bombowa „żyje i króluje”). Równocześnie jednak przeciwagę dla patosu stanowią szkolna sytuacja i żartobliwe zachwyty nad napisaną dawno temu literką, obsadzoną w roli utraczonego „bez reszty” skarbu<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 121–123.

<sup>20</sup> Małgorzata Mikołajczak także w tym duchu omawia utwór *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*: „Groźbę niszczycielskiego żywiołu uchyla nieco kontekst przywołanego zdarzenia – lekcja kaligrafii, którą poeta zapamiętał z lat szkolnych. [...] Lekko

Poetyckie lekcje polskiego, skupiające się na kwestiach bardziej zaawansowanych niż odtwarzanie kształtu liter, także dotyczą często spraw „dziejowych”. Wprawdzie napisana dla Studenckiego Teatru Satyryków piosenka Agnieszki Osieckiej *Lekcja polskiego* to po prostu żartobliwa opowieść, wykorzystująca polskie idiomy i zachęcająca do nauki polskiego („Ucz, ucz, ucz, ucz się polskiego”<sup>21</sup>), ale inne przykłady lekcyjnych metafor dalekie są od beztrioski<sup>22</sup>. Z krzewieniem polszczyzny trzeba zresztą uważać. Gdy staje się ona warunkiem przetrwania dla tych, dla których nie jest językiem ojczystym, dochodzi do edukacyjnej przemocy – tak jak w utworze *Nauka* Julii Hartwig, w którym dziecko przenosi wyuczone (a może doznane?) mechanizmy opresji na stworzenie jeszcze bardziej bezradne: „Chłopak pakuje głowę skrzeczącego wniebogłosy gawrona do wody i powtarza monotonna: – Mów po polsku, mów po polsku, s...synie!”<sup>23</sup>.

ironiczny ton opowieści osłabia nieco powagę literackiego toposu, lecz nie niweczy jego sensu. Wichura jest metaforą historii. Porywa człowieka, nie dostrzegając istnienia jednostkowego; zagraża temu, co delikatne i kruche. Jest przy tym potraktowana jako choroba świata, której status kliniczny zapewnia »chroniczne roztargnienie«. W przywołanym wierszu poeta wykorzystuje figurę etymologiczną i homonimiczność znaczeń. Określenie »chroniczny« (gr. *chronos* – czas) konotuje znaczenie temporalne. [...] Zarazem w znaczeniu potocznym »chroniczny« to związany z powracającą chorobą. Możliwość partycypowania w dwóch planach znaczeniowych aktywizuje semy konotacyjne (chroniczny-dokuczliwy) i fałszywą etymologię; wiąże roztargnienie z dokuczliwym, ciągłym targaniem” (M. MIKOŁAJCZAK: *Pomiędzy końcem i apokalipsą. O wyobraźni poetyckiej Zbigniewa Herberta*. Wrocław 2007, s. 141).

<sup>21</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 2. Warszawa 2009, s. 26–27.

<sup>22</sup> Warto pamiętać, że podobne wezwanie, „Ucz się, dziecko, polskiej mowy”, to w napisanym w 1939 roku w Paryżu wierszu Juliana Tuwima *Lekcja* wstęp do obrazu wojennego okrucieństwa. Poeta wzywa między innymi: „Ucz się, dziecko, polskiej mowy: / To przed domem – to są groby” czy: „Na Warszawie mrok żaloby, / Ucz się pięknej polskiej mowy” (J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971, s. 313).

<sup>23</sup> J. HARTWIG: *Wybór wierszy*. Warszawa 2000, s. 58. Tytuł *Nauka*, kierujący uwagę w stronę szkolnej metafory, utwór ten nosi w cytowanym wydaniu, natomiast w tomie *Dwoistość* (Warszawa 1971, s. 31) nie ma tytułu, a w *Wierszach wybranych* (Kraków 2010, s. 63) jako tytuł – *Chłopak pakuje głowę* – funkcjonuje incipit. Do tego tekstu odwołuje się Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki w wierszu *LI. Piosenka o gawronie*, podkreślając przekładalność przedstawionej sceny na doświadczenie autobiograficzne: „to ja byłem tym gawronem / z wiersza Julii Hartwig / [...] wiele jest wierszy

*Lekcja z polskiego (Do młodego człowieka)* Urszuli Koziół także wiąże się z bolesną historią. Zamiast występującej w wierszu Herberta „wiatry dziejów” pojawia się tu bardzo podobny mechanizm: „wiatr historii”<sup>24</sup>. „Lekcja z polskiego” to lekcja godnego przeżycia w polskiej rzeczywistości stanu wojennego i – szerzej – w każdym okresie, gdy trzeba działać w konspiracji<sup>25</sup>. Chodzi o wybór odpowiednich słów (mimo wiedzy o konsekwencjach ich użycia), a także o milczenie w sytuacji, kiedy nie wolno zdradzić:

naucz się mówić „nie wiem”  
 naucz się mówić „nie znam” „nie pamiętam”  
 naucz się nie mówić

To także lekcja „zapominania” tego, czego nie chce się wyznaczyć pytającym („ćwicz pamięć w ułomności”), oraz specyficznej, egzystencjalnej interpunkcji – należy odrzucić pokusę, jaką stanowi „obszar możliwości usiany bezpiecznymi znakami / zwątpienia i zapytania”, rozpostarty „Pomiędzy »wiem« i »nie wiem«”. Nie można poddać się relatywizmowi moralnemu, choć w razie problemów instynkt samozachowawczy „doradza odmowę / stawiania ostatecznych kropek”. Dariusz Pawelec tak tłumaczy niezbędność tej trudnej edukacji: „Alternatywą, związaną z przejściem do mówienia, jest wybór losu, w praktyce oznaczającego skazanie się na moralne (choć w spiskowej praktyce także i fizyczne) unicestwienie się jako zdrajcy. [...] Wiersz Urszuli Koziół [...] zdaje się troszczyć o uniknięcie tego drugiego scenariusza w życiu adresata”<sup>26</sup>. Trzeba konsekwentnie odmawiać niemoralnej współpracy, wykorzystując jako wymówkę nawet wrogi „wiatr historii”:

upieraj się przy szumie w uszach na skutek wiatru historii  
 i zmiany ciśnienia  
 która zdarzenia życia zmienia w przywidzenia.

Częstym tematem poetyckich „lekcji” polskiego jest gramatyka. Bywa przeszkodą, której trzeba się przeciwstawić, by odzyskać wolność.

natchnionych // z którymi się zgadzam ale niewiele / do których wchodzę jak do domu” (E. TKACZYŹYŃ-DYCKI: *Kochanka Norwida*. Wrocław 2014, s. 55).

<sup>24</sup> U. KOZIÓŁ: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011, s. 261.

<sup>25</sup> Warto przypomnieć, że Dariusz Pawelec nazywa ten tekst „lekcją konspiracyjnych zachowań językowych” (D. PAWELEC: *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*. Katowice 2003, s. 155).

<sup>26</sup> Ibidem.

Jerzy Harasymowicz w *Lekcji gramatyki* akcentuje właśnie swobodę, do której tęskni uczeń. Preferowana gramatyka to układy chmur przypominające pismo – piękniejsze, bardziej swobodne niż to na szkolnej tablicy:

Najbardziej  
lubiłem w szkole  
spoglądać

Jak lecą za oknem  
swobodne  
chmur pisownie<sup>27</sup>

Tymoteusz Karpowicz w *Gramatyce przez sen* tworzy koncepty frazeologiczne łączące gramatykę i somatykę (między innymi „w gramatyce wyłamanej z palców / w zdaniach rozwiniętych bez gardła”, „ale na śliskim podmiocie mózgu / mylimy orzeczenie z poduszką z wyrzeczeniem”<sup>28</sup>). W dwuwiersowym utworze tego poety *Gramatyka i uczeń*, na pytanie: „jak mogłeś tak daleko zajść nie znając gramatyki w narzeczu dali?”, pada odpowiedź: „przesiedziałem całą składnię pod wierzbą nie pokazując jej tylko języka”<sup>29</sup>. Znajomość reguł „dali” („narzecze dali” faktycznie brzmi niczym nazwa jakiegoś egzotycznego dialektu) nie jest koniecznym warunkiem dojścia „daleko”. Można zastosować strategię „ukrycia” swojego jednostkowego (poetyckiego) języka przed składnią – tak jak można „zajść daleko”, nie idąc, lecz siedząc spokojnie w miejscu („pod wierzbą”). To przewrotne pokazanie składni języka (obraźliwy gest), dokonane poprzez... niepokazywanie jej języka (ukrycie go dla zachowania indywidualności). Mimo drobnych niejasności (określenie „jej” łatwiej uzasadnić w odniesieniu do „składni”, ale przecież gramatycznie mogłoby dotyczyć „wierzby”), ten krótki wiersz jest jednak przejrzysty składniowo. Pytanie i odpowiedź sformułowano składniowo zrozumiale, co tym bardziej dowodzi, że gramatyka to nie wszystko. Wiersz pozwala się odczytać (zwłaszcza w przypadku poety-lingwisty) na wiele sposobów. Można podejmować próby dekodowania poszczególnych słów i ich związków syntaktycznych, proponując dla tego hermetycznego dialogu o niesformym „uczniu”

<sup>27</sup> J. HARASYMOWICZ: *Wybór wierszy*. T. 1. Kraków 1986, s. 291.

<sup>28</sup> T. KARPOWICZ: *Dzieła zebrane*. T. 1. Wrocław 2011, s. 247–248.

<sup>29</sup> Ibidem. T. 4, s. 224.

kolejne interpretacje, będące zawsze zaledwie jedną z wersji złożonej „gramatyki” utworu.

Lekcyjną gramatykę można jeszcze inaczej przystosować do poetyckich potrzeb. Dziewczyna z wiersza Ewy Lipskiej *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego* bynajmniej nie o gramatyce myśli. Pochłaniają ją inspirowane filmami i czasopismami marzenia o miłości do idealnego mężczyzny, który niewątpliwie wkroczy wkrótce w jej życie. Mimo że prozaiczna lekcja gramatyki zdaje się stanowić zaledwie nudne tło dla pięknych wizji, to właśnie gramatyczne reguły pozwalają okiełznać szalejące młodzieńcze emocje i nadać im formę deklaracji wspaniałej przyszłości:

Stan podgorączkowy nocy. Noc: forma czasu.  
 Forma czasu przyszłego  
 złożona z formy osobowej: będę będziesz  
 będziemy będziecie będą  
 oraz form bezokolicznika: kochać.  
 Będę kochać<sup>30</sup>.

Podobny zabieg wykorzystuje Osiecka w *Lekcji miłości*, w której opowieści o związkach przeplatane są refrenicznym: „Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości. / On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości”<sup>31</sup>.

W tych przykładach gramatyka służy oswajaniu miłości, ale na przykład dla Juliana Kornhausera stanowi narzędzie ukazania ludzkiego zniewolenia. *Lekcja o przyimku* składa się ze zdań, w których podmiotem jest ptaszek, a orzeczenia to jego kolejne działania. Zmienia się tytułowy przyimek, ale zmiana jest pozorna, skoro wszystkie wyrażenia przyimkowe dotyczą klatki:

Ptaszek siedzi w klatce.  
 Ptaszek wychodzi z klatki.  
 Ptaszek chodzi po klatce.  
 Ptaszek fruwa nad klatką.  
 Ptaszek wchodzi do klatki.  
 Ptaszek bije skrzydłami o klatkę.  
 Ptaszek siedzi przed klatką.  
 Ptaszek siedzi przy klatce.

<sup>30</sup> E. LIPSKA: *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*. Kraków 1993, s. 107.

<sup>31</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 2, s. 263–264.

Ptaszek trzyma łapki na klatce.  
Ptaszek wychodzi za klatkę<sup>32</sup>.

Inna jest składnia ostatniego wersu – diagnozy sytuacji ptaszka, który nie może zrobić nic bez związku z klatką: „Biedny ptaszek”. Tadeusz Nyczek zauważa:

Paradoks tym większy, że ptaszek z wiersza Kornhausera niby może wszystko. Klatka bynajmniej go nie więzi. Może z niej wyjść, pochodzić sobie obok niej, nawet polatać. Ale wszystkie te czynności, pozornie swobodne, odbywają się w **kontekście** i w **obecności klatki**. Klatka bowiem **jest wszędzie**. [...] A dlaczego lekcja o przyimku? Niby dość podrzędnej części mowy, raczej pomocniczej niż decydującej? Otóż w przyimkach, przynajmniej tych, jakie przywołuje poeta w wierszu, kryje się malutka wolność czynienia tego, co sprawia, że ptaszek ma złudzenie swobody: siedzenia w, chodzenia po, siedzenia przy i tak dalej. Tylko tyle i aż tyle. Doprawdy biedny ptaszek<sup>33</sup>.

Z wiersza nie wynika bezpośrednio, kto lub co trzyma ptaszka przy klatce, ale Nyczek w swojej interpretacji jednoznacznie pisze o „socjalistycznej klatce”<sup>34</sup>, a Krzysztof Karasek w utworze *Studium ornitologiczne*, wprost dookreślonym jako „[p]rzekład z Juliana Kornhausera”, sugeruje, że ptaszek siedzi w klatce, bo nie widzi dla siebie miejsca poza nią. Jedyny wers bez klatki („rozgląda się”) nie jest preludium wolności:

Ptaszek wychodzi z klatki  
Ptaszek rozgląda się  
Ptaszek wraca do klatki<sup>35</sup>

<sup>32</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 128.

<sup>33</sup> T. NYCZEK: *Ptaszek*. W: *Rzeczy do nazwania. Wokół Kornhausera*. Red. A. GLEŃ, J. KORNHAUSER. Poznań 2016, s. 488.

<sup>34</sup> „Skądinąd ciekawy jest tytuł tego wiersza. Lekcja to przecież nie tylko określony w czasie element procesu uczenia się, ale też zjawisko z dziedziny pedagogiki społecznej oznaczające dominację jednych (nauczycieli) nad drugimi (uczniemi). [...] Lekcja, traktowana jako element szkolnej edukacji, oznacza też zamknięcie pewnej grupy osób w jednym pomieszczeniu, które może być symbolem opresji, duchowej przemocy tych, co mają władzę, nad tymi, od których żąda się posłuchu. W socjalistycznej klatce nieustannie byliśmy pouczeni, jak powinniśmy się zachowywać, jak poprawnie mówić, jakich gestów nie wykonywać (np. gestów protestu), a jakie są wskazane (np. podnoszenie ręki w słusznej sprawie)” (ibidem).

<sup>35</sup> K. KARASEK: *Poezje*. Wrocław 1994, s. 115.

Oba wiersze wykorzystują alegorię rodem z bajki Krasickiego *Ptaszki w klatce*, kondycja zniewolonego ptaka jest więc kondycją zniewolonego (zewnątrznie? wewnątrznie?) człowieka. „Biedny człowiek” – można by dodać. I zacytować inną pesymistyczną lekcję gramatyki – *Zdanie* Jerzego Jarniewicza:

Wiadomo już, że nie będzie tak, jak tego chcieliśmy

zdanie do rozebrania przez ucznia na lekcji gramatyki  
czy odnajdzie ukryty w nim podmiot  
i właściwie podkreśli okoliczniki  
czy dostrzeże jak z jednego wyrasta drugie a potem  
trzęcie stwierdzenie które

jak schodki prowadzą  
w dół ku coraz większej  
zależności

czy odrywając słowo od słowa  
odpowie poprawnie kto wie

czy zrozumie utknąwszy gdzieś w pół zdania że  
nie będzie już tak jak tego chcieliśmy<sup>36</sup>

Pierwsze zdanie utworu, ponura egzystencjalna konkluzja, okazuje się przykładem lekcyjnym. Te dwa porządki – życia i lekcji gramatyki – splatają się w wierszu nierozzerwalnie. Schodkowy wykres zdania prowadzi w dół (co podkreśla warstwa graficzna utworu), a kolejne sensy zdań składowych wiodą do coraz bardziej przygnębiającego odkrycia na temat zależności człowieka od różnych czynników, nieosiągalności w życiu tego, czego się pragnie. „Odrywanie słów” może dać prawidłowe rozwiązanie<sup>37</sup>, ale jest to rozwiązanie odbierające nadzieję. W finale wiersza nie chodzi już o mechaniczny „rozkład” zdania, ale o zrozumienie całości, pojęcie, że to zdanie stanowi kwintesencję egzystencji. Czy człowiek może przyjąć ten fakt przed końcem „rozbioru”, „utknąwszy gdzieś w pół zdania”, mierząc się z trudnościami i widząc już, że jest źle, ale mając przecież nadzieję (która podobno umiera ostatnia)? Czy

<sup>36</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd* (1977–2007). Wrocław 2007, s. 56.

<sup>37</sup> Nawet wersy „czy odrywając słowo od słowa / odpowie poprawnie kto wie” są dwuznaczne – mogą odnosić się i do treści zadania, i do niejasnej oceny jego wykonania. Czy uczeń odpowie poprawnie, kto wie (czyli znajdzie podmiot w zdaniu z „wiadomo”)? A może: kto wie, czy uczeń odpowie poprawnie?



„uczeń” pozbędzie się złudzeń przed poznaniem finału, który stanowi ostateczny dowód, że „nie będzie już tak jak tego chcieliśmy”, bo wtedy po prostu nie będzie już żadnego dalszego ciągu zdania/życia?

Na gramatyce nie kończą się poetyckie lekcje polskiego. Trzeba nauczać także literatury. W centrum zainteresowania jest twórczość romantyków, traktowana w ramach „lekcji” jako punkt wyjścia do polemiki z tezami prezentowanymi w tekstach wieszczów. Ernest Bryll w wierszu *Lekcja polskiego – Słowacki* nie zgadza się z wizją Polski jako okrętu, z którym trzeba utonąć („Zbyt wielu szło pod wodę”<sup>38</sup>), i z przekazywanym kolejnym pokoleniom narodowym „cierpiętnictwem” („Tam co dzień nurkują / nauczyciele – skrobać szkielety”). Proponuje twardszą linię postępowania: ojczyzna „czeka tych, co potrafią płynąć, zabić – nie mdlejących / u progu sypialni carskiej”. Z kolei polonista z wiersza *Lekszyckiego Jak zostałem romantykiem* wykorzystuje niespodziewane zastępstwo w cudzej klasie jako, zaprezentowaną z typową dla „poety-belfra” autoironią, szansę na przewartościowanie wymogów edukacyjnych:

Na szczęście nie nazywam  
się Konrad, nie noszę imienia Kordiana i wcale nie muszę

brać tego wszystkiego do serca. Mam jednak coś z romantyków,  
bo przychodzę na lekcję bez głowy, za to na lekkim kacu,  
symuluję chorobę: kaszlę intensywnie w chusteczkę,  
drcząc mnie także suchoty<sup>39</sup>.

Magdalena Boczkowska zauważa: „poeta nie pretenduje [...] do roli nieomylnego nauczyciela, który wmawia uczniom, że »Słowacki wielkim poetą był«”<sup>40</sup>. Wzorzec romantyczny i konradowsko-kordianowskie maski pedagog bez żalu porzuca na rzecz wejścia w konwencję sportowego widowiska. Szkolny romantyzm to coś, przed czym uczeń się broni („Obrona rywala nie lubi Słowackiego”), coś wyraźnie nieatrakcyjnego – nawet w dosłownym sensie atrakcyjności dla płci przeciwnej („a z Mickiewiczem nie poszłaby do łóżka żadna / z całego zastępu Wereszczakówien”). Piłkarskie metafory pozwalają relacjonować trudną

<sup>38</sup> E. BRYLL: *Wiersze wybrane*. Kraków 1978, s. 66.

<sup>39</sup> P. LEKSZYCKI: *Wiersze przebrane...*, s. 56.

<sup>40</sup> M. BOCZKOWSKA: *Codziennosc, wyobraźnia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*. Katowice 2010, s. 114.

lekcję niczym mecz piłkarski, a równocześnie pokazują, że w takim wydaniu edukacja jest zaledwie grą. I to grą zespołową, choć nauczyciel i uczniowie występują w przeciwnych drużynach. W wydaniu Lekszyckiego z romantyzmu zostają zaledwie imiona bohaterów i brak rozsądku; oraz „modna” wówczas gruźlica, tu na dodatek symulowana, żeby ukryć kaca i „suchoty” (nie te romantyczne, z dramatycznym śladem krwi na chusteczce); po prostu symulacja pozwala nauczycielowi zachować twarz skuteczniej niż bardziej adekwatne stwierdzenie: „Ale mnie suszy!”<sup>41</sup>.

W wierszu *Wrzesień* Stanisława Barańczaka<sup>42</sup> odbywa się lekcja polskiej literatury prowadzona w „grupie złożonej z Mulata, Japonki, dwojga Anglosasów, / nowojorskiego Żyda i kalifornijskiej Irlandki”<sup>43</sup>. Sygnały zawieszenia wykładowcy między znanym a nowym dostrzec można na każdym kroku. Poza barierą języka, która sprawia, że czytająca fragment *Ody do młodości* Japonka „podejmuje czytanie, / brnąc po kostki przez Bałtyk spółgłosek”, ujawniają się i inne różnice – na przykład fakt, że nie można otworzyć okna, trzeba sobie wytłumaczyć zaawansowaną technologią: „(klimatyzacja)”, a uwagę: „W promieniu / co najmniej mili” należy uzupełnić przekładem na oswojony system metryczny: „(1609,31 m)”<sup>44</sup>. Lekcja okazuje się pretekstem do rozmyślań nad kondycją imigranta wrzuconego w sytuację nauczania obcokrajowców polskiego romantyzmu. Już w trzecim wersie przywołany zostaje fragment *Ody do młodości* wyrwany z kontekstu i zawierający zdrobnienie: „goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu” – taki cytat wyraźnie wzmacnia absurdalność sytuacji imigranta tłumaczącego w Ameryce wiersz Mickiewicza międzynarodowej grupie. Ostatnie dwa wersy

<sup>41</sup> Zob. analizę porównawczą wierszy *Jak zostałem romantykiem* Lekszyckiego i *Wrzesień* Barańczaka: K. CZAJA: *Jak „sprzedać” romantyzm innej drużynie. Dwa wiersze o szkolnych próbach transferu*. W: „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”. T. 5. *Adaptacje II. Transfery kulturowe*. Red. W. HAJDUK-GAWRON. Katowice 2015, s. 361–374.

<sup>42</sup> Por. K. CZAJA: *Jak „sprzedać” romantyzm...*; K. CZAJA: *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*. W: *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczonej poprzez wieki*. Red. E.L. POŁAŃSKA, P.M. SIEWIERSKA, T. SIEWIERSKI. Lublin 2013, s. 129–137.

<sup>43</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 299.

<sup>44</sup> Wyjaśnienie tej odległości jako dystansu między salą wykładową a mieszkaniem, w którym czekała na wykładowcę żona, proponuje Clare Cavanagh, tłumacząc także kontekst powstania utworu. Zob. *Stanisław Barańczak 13 XI 1946–26 XII 2014*. Przeł. I. GRUZIŃSKA-GROSS. „Zeszyty Literackie” 2015, nr 1, s. 14–15.

(„jeszcze przez dobre pięć minut oprócz niego nie będzie nikogo, / kto by wiedział, co znaczą słowa »spólny łańcuch« oraz »ziemskie kolisko«”) nie tylko podkreślają „elitarną” osobność Polaka w Ameryce („dobre pięć minut” to zapewne nie tylko potoczne określenie czasu, lecz także jego wartościowanie: jeszcze pięć dobrych minut, minut zachowywania dla siebie jakiegoś sekretu), ale w kontekście sytuacji brzmią kpiąco (przymiotnik „dobre” wydaje się zupełnie nieadekwatny do samopoczucia nauczyciela) i równocześnie mogą sugerować, że nawet jeżeli za pięć minut słownikowe znaczenie słów stanie się dla studentów jasne, to pozostanie dla nich niedostępne stojące za słowami polskie doświadczenie. A w sytuacji wyjazdu na inny kraniec Ziemi, oderwania od wspólnoty i osamotnienia jakże ironicznie brzmieć musi dla imigranta Mickiewiczowskie wezwanie do solidarności i przekraczania geograficznych barier. Na dodatek omawiana jest akurat *Oda do młodości*, a wykładowca nie czuje się już młody: „Skończyło się, dawno temu. Co? Młodość”. Nyczek stwierdza: „Nawet młodość jest niczym, bo dla tego, kto rozumie słowa *Ody do młodości*, samej młodości też już nie ma”<sup>45</sup>.

Mimo wskazania odmienności obu światów pojawia się tu element nadziei. Piotr Michałowski zauważa: „Profesja harwardzkiego wykładowcy literatury polskiej zakłada pewną przekładalność dwóch kultur i tradycji – także objaśnienia cudzoziemcom rodzimego romantyzmu z *Odą do młodości*”<sup>46</sup>. I chociaż Krzysztof Biedrzycki słusznie stwierdza: „Zawsze pozostanie się kimś z „tamtego świata”, [...] kimś, kto pozostaje w kręgu wtajemniczonych w jakieś dziwne, egzotyczne doświadczenie”<sup>47</sup>, to sytuacja z wiersza *Wrzesień* może równocześnie pełnić rolę terapeutyczną, o której pisze Michałowski:

Pierwszy tomik „emigracyjny” *Atlantyda* zawiera wiersze z czasu stanu wojennego napisane w Ameryce. Rozdźwięk tych dwóch okoliczności:

<sup>45</sup> T. NYCZEK: *Strony obcości*. W: IDEM: *Emigranci*. Londyn 1988, s. 134. Krzysztof Biedrzycki w kontekście wiersza *Druga natura* (także z tomu *Atlantyda*) zauważa, że wiek to kolejna warstwa wyobcowania, bo „zawsze jest się wygnańcem skądś, choćby z lat utraconej młodości” (K. BIEDRZYCKI: *Świat poezji Stanisława Barańczaka*. Kraków 1995, s. 200).

<sup>46</sup> P. MICHAŁOWSKI: „Szkoda, że cię tu nie ma”. *Obcość i zadomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*. W: „Obchodzę urodziny z daleka...” *Szkie o Stanisławie Barańczaku*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, D. PAWELEC. Katowice 2007, s. 107.

<sup>47</sup> K. BIEDRZYCKI: *Świat poezji...*, s. 172.

czasu i przestrzeni, organizuje dwa przenikające się wątki: wspomnień z kraju i obrazów z Nowego Świata. Tę dwutorowość można postrzegać jako próbę przezwyciężenia podwójnej obcości – sytuacji przejściowej, czy stanu zawieszenia, gdy JUŻ straciło się swoje dotychczasowe miejsce, a jeszcze nie w pełni odnalazło nowe<sup>48</sup>.

W wypadku wiersza *Wrzesień* sytuacja objaśniania dzieła polskiego wieszca stanowi pomost między „tam”, które jeszcze do niedawna było „tutaj”, a „tutaj”, z którym trzeba się dopiero oswoić, wraz z jego odmiennym systemem metrycznym, inną strukturą etniczną oraz oknem zamkniętym nie dla ograniczenia wolności, a przez wzgląd na klimatyzację. Sytuacja „lekcyjna”, uchwycona z dystansu, w trzeciej osobie, pozwala opowiedzieć utraconą młodość, nową rzeczywistość i samotność rzuconego w nią imigranta<sup>49</sup>.

Czytanie cudzych tekstów to ważny element lekcji<sup>50</sup>, ale poeci wykorzystują metaforę lekcyjną także w refleksji nad pisaniem. Pod względem bariery między uczącym i uczniami nieco podobna do *Jak zostałem romantykiem* i *Września* jest *Lekcja poezji* Lipskiej. Wprawdzie w tym wypadku lekcja nie odbywa się zgodnie z planem, bo chodzi o spotkanie autorskie – czytanie wierszy w sali gimnastycznej, miejscu niezbyt przytulnym (zwłaszcza) dla poezji („Nieprzychylny zapach potu. / Łuszczą się wiejskie popołudnie”<sup>51</sup>). Tym razem brak porozumienia wiąże się z różnymi doświadczeniami generacyjnymi i odmiennymi oczekiwaniami wobec „sztuki”. „Dziwactwo z tą poezją” – podsumowuje poetka nastawienie słuchaczy i zamiast „dydaktycznego” sukcesu w propagowaniu poezji wynosi z „lekcji” świadomość, że jej świat (polityka, filozofia, miłość i twórczość) oraz świat młodych słuchaczy (rozrywka i cyfrowość) zupełnie do siebie nie przystają:

---

<sup>48</sup> P. MICHAŁOWSKI: „Szkoda, że cię tu nie ma”..., s. 101.

<sup>49</sup> Por. A. POPRAWA: *Od „Ody” do doświadczenia. „Wrzesień” Stanisława Barańczaka*. „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 1, s. 94–99.

<sup>50</sup> Omówione wiersze nie wyczerpują możliwych „gier” z lekturami szkolnymi w poezji. Wystarczy przypomnieć choćby *Warszawiankę* Karaska, w której „Cezary Baryka” tak bardzo różni się od idealisty z powieści Żeromskiego, że przestłuchiwany student nie jest w stanie „rozpoznać go z obowiązujących lektur szkolnych” (*Określona epoka. Nowa Fala 1968–1993*. Red. T. NYCZEK. Kraków 1994, s. 65–67). Z kolei Lekszycki drugą część tomu *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, w której wielokrotnie odwołuje się do klasyków literatury, tytułuje *Lektury obowiązkowe*.

<sup>51</sup> E. LIPSKA: *Drzazga*. Kraków 2006, s. 17.

A ja jeszcze o kłusownikach epoki  
 pułapkach ontologii  
 wulgarnym żwirze miłości  
 i o innych zawrotach głowy.

A oni pytają czy znam  
*Poker Texas*  
 i czy zaloguję się z nimi  
 na następne spotkanie.

Podobne przykłady podają Antoni Pawlak (w wierszu *Lekcja poetyki* poeta spodziewa się po studentce ważnej analizy swojego wiersza, a słyszy tylko pytanie: „czy pan zawsze pisze / takie smutne wiersze”<sup>52</sup>) i Zagajewski (*O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz „Miasto”*). Drugi z autorów udowadnia też, na przykładzie próby wykładu o Josifie Brodskim (*Temat: Brodski*), że szkolna retoryka nie potrafi oddać sedna poetyckiej twórczości. Wprawdzie proponowany wywód na temat rosyjskiego twórcy nie dotyczy suchych faktów, lecz próbuje iść pod prąd podręcznikowej biografii, ale schematyczny rejestr lekcyjnych fraz ściera się tu z głębią znaczeń, które powinny zostać przyswojone: „Proszę zapisać: urodzony w maju / w wilgotnym mieście (stąd motyw: woda)”<sup>53</sup>, „Proszę pamiętać: ironia i ból”. Finał wiersza to przyznanie, że szkolny język przegrywa w obliczu wielkiej poezji:

ale, proszę państwa – cierpliwości,  
 zaraz kończymy – naprawdę nie wiem,  
 jak przekazać tamto: tę prawie czułość,  
 i uśmiech, nieomal nieśmiały,  
 moment wahania, miękkość,  
 krótką przerwę w argumentacji.

Częste są też skuteczne „lekcje” związane z pisaniem wierszy, pożądaną wizją poezji i jej związkami z egzystencją<sup>54</sup>. Tomasz Majeran cały tomik *Koty. Podręcznik użytkownika* konstruuje w formie kolejnych lekcji, w których przewrotnie nawiązuje do klasyki polskiej literatury.

<sup>52</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.* Gdańsk 1999, s. 153.

<sup>53</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 242–243.

<sup>54</sup> Metafora lekcyjna może jednak także obnażać słabość tekstów „użytkowych”. Na przykład Karasek demaskuje pustosłowie rządzących w *Lekcji retoryki (Określona epoka...*, s. 189–190).

Z kolei *Lekcja poetyki* Brylla jest mniej autotematyczna, a mocniej interwencyjna – upadek poezji to upadek ostatniego bastionu wobec „choroby języka”<sup>55</sup>. *Lekcja liryki* Jacka Bierezina okazuje się lekcją życia (splot edukacji, poezji i egzystencji pojawia się wprost w metaforze „Naucz się wreszcie liryki pozorów”<sup>56</sup>), ale sformułowaną przewrotnie, bowiem zawarte w niej rady, czytane wprost, skłaniałyby do rezygnacji – w liryce i w życiu – z miłości („nie ucz się wschodów słońca w czyich włosach”), nadziei („filozofia nadziei to gra wyobraźni”) i odwagi („Naucz się wreszcie uległości żreń / by nie przeczyły oczy kiedy usta w strzępach”); ich miejsce miałyby zająć podporządkowanie („Potwierdź co kazano Rób co powiedziano / Odgaduj zamysł Wyprzedzaj zamiary”) i konformistyczne dopasowanie się do realiów („Pamiętaj są handlarze i są sprzedawani”).

Mieczysław Jastrun w *Pierwszych lekcjach* jako „pierwsze lekcje” określa zmagania z pisaniem na początku twórczej drogi („Pod lampą naftową gryzmołiłeś pierwsze lekcje / Pełne gwiazd jadowitych Króla Ducha i Nietoty”<sup>57</sup>), a próby szukania inspiracji u wielkich poprzedników postrzega jako „ich lekcje” („Na nic ich lekcje”). Karasek proponuje *Lekcję liryki*, ale poza tytułem wiersz nie nawiązuje do szkolnego języka czy edukacyjnej sytuacji. Inaczej jest w *Lekcji polskiego* Jacka Podsiadły. Wykorzystana zostaje tu traumatyczna scena z lekcji szkolnej:

Zająknął się, chrząknął, spiekl raka.  
Zabłądził we własnym języku.  
Nauczycielka patrzy wyczekująco; daremnie;  
słowa uciekają przed nim, pierzchają jak dzikie stworzenia.  
Byłem uczniem, już wtedy nie znajdować słów przynosiło wstyd<sup>58</sup>.

Sytuacja ucznia, który na lekcji języka polskiego musi mówić, bo mu każą, zestawiona zostaje z kondycją poety. Skoro „już wtedy nie znajdować słów przynosiło wstyd”, to wspólne są – mimo różnicy zaawansowania i okoliczności – obowiązki pracy w słowie. I chociaż poecie nikt nie może „kazać” tworzyć zgodnie z podstawą progra-

---

<sup>55</sup> E. BRYLL: *Lekcja polskiego – Słowacki*. [Http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/](http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/) [data dostępu: 20.10.2015].

<sup>56</sup> J. BIEREZIN: *Lekcja liryki*. Łódź 1972, s. 34.

<sup>57</sup> M. JASTRUN: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1984, s. 338–339.

<sup>58</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane*. Warszawa 2003, s. 278.

mową („Dziś słów już dobierać mi nikt nie każe”), to jego udziałem są wewnętrzne językowe zmagania. Chce uwolnić się od słowa („Stoję w oknie, już prawie nie uprawiam poezji”), ale wie, że nadejście nocy może udaremnić jego plany, porwać go w wir „pieśni”. Modli się o sen, który „stępi” poetyckie ostrze:

Niech ułoży na dźwiągach nieostre narzędzie języka.

Niech słowa jak noże połyka.

A jeśli to nie wystarczy, jeśli

noc mnie zaprosi do pieśni,

niemotę, ślepotę, głuchotę na mnie ześlij.

A podmiot-bohater *Abecadła* Tomasza Różyckiego przeciwnie: nie chce się od języka uwolnić, lecz nauczyć się go, by wreszcie uchwycić zagadkę istnienia, wygrać pojedynek na „nazywanie”:

[...] Uczę się języka,

niech mi pozwoli nazwać to, co się wymyka

przez uchylone okno, w noc. Nadał imiona

takim dniom przecież po to, żeby mnie pokonać<sup>59</sup>.

Lekcje polskiego – od kaligrafii, przez gramatykę i literaturę, aż po poetykę – służą w poezji rozliczeniom z „wichurą dziejów”, miłością, zniewoleniem, rozczarowaniem, twórczością własną lub cudzą. I niejednokrotnie okazują się równocześnie lekcjami historii, choćby w utworach *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* Herberta czy *Lekcja z polskiego...* Kozioła. Są jednak także takie wiersze, które właśnie lekcje historii wykorzystują w tytule, sytuacji, metaforze.

## Lekcja 2: historia

Czasami trudno zdecydować, czy „uczestniczy się” w lekcji polskiego czy historii. Współgranie obu szkolnych przedmiotów – w ramach

<sup>59</sup> T. Różycki: *Anima*. Kraków 1999, s. 28. Paweł Mackiewicz, analizując późniejszy tom Różyckiego, *Kolonie*, rozwija tę szkolną metaforę: „W *Abecadle* [...] bohater Tomasza Różyckiego planował poświęcić się studiom nad językiem [...]. Cytat z *Abecadła*...: »Uczę się języka...« w kontekście *Kolonii* zyskałby znaczenie dosłowne. Uczę się języka (języków) egzotycznych plemion. Poznają ten język, by się porozumieć z tubylcami, i poznają go, bo używając obcego języka, mam szansę myśleć i postrzegać inaczej” (P. MACKIEWICZ: *Przybycie Głodomora*. W: IDEM: *Pisane osobno. O poezji polskiej lat pierwszych*. Poznań 2010, s. 180, 182).

równoczesnej „fuzji dyskursu i ciała”<sup>60</sup> – przybiera dramatyczną postać w finale tekstu Karaska *Z listu Bertolda Brechta do syna* (z tomu *Prywatna historia ludzkości*, 1978):

Ucz się tropić ziarno krwi na kartkach podręczników historii i gramatyki, w szczelinach pomiędzy zdaniem nieregularnego wiersza, w szczelinach pomiędzy słowami. Ucz się czytać z jej obecności i nieobecności ślady kół historii. Trzask łamanych kości i krzyk torturowanego zdania, które nabiegło krwią<sup>61</sup>.

Także *Lekcja* Wisławy Szymborskiej wykorzystuje oba szkolne przedmioty. Edward Balcerzan w kontekście tego utworu zauważa: „Gdy wiersz przemawia polszczyzną ćwiczeń lekcyjnych, natychmiast jednoznaczność prozy tak się spiętrza i wieloformuje, że przeistacza się w najkunsztowniejszą poezję; na przykład: lekcja z gramatyki nakłada się na lekcję z historii i tworzy się zaskakujący »węzeł« stylistyczny [...]”<sup>62</sup>. To nałożenie występuje od pierwszych wersów: „*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem / przecina kogo co gordyjski węzeł*”<sup>63</sup>. Odmiana przez przypadki oraz wyjaśnienie frazeologizmu „węzeł gordyjski” łączy się z opowieścią o postaci historycznej i zwycięstwie siły nad filozofią, żołnierskiego okrucieństwa nad refleksją mędrców. Deklinacja nie tylko pokazuje szkolny kontekst uczenia o dziejach świata, ale zaciera też różnicę między człowiekiem i rzeczą, skoro za każdym razem trzeba się zastanowić, czy dany element to „ktoś” czy „coś”. To zatarcie sły-chać najmocniej w wersach finałowych, w których ludzie to „węzełki”:

Dość. Spojrzał król spod pióropusza,  
na konia wsiada, w drogę rusza.  
A za nim w trąb trąbieniu, w bębnieniu bębenków  
*kto co* armia złożona z *kogo czego* z węzełków  
na *kogo co* na bój.

Anna Węgrzyniakowa tak podsumowuje przedstawione w *Lekcji* mechanizmy rządzące historią (także tą szkolną) oraz pamięcią o niej:

Zwycięski wódz przechodzi do historii jako bohater, potomni stawiają mu pomniki. Na lekcjach historii nie mówi się o krwawych „węzełkach” (poległych w boju) i cenie zwycięstw. Takie myślenie nasuwa parodia bohater-

<sup>60</sup> D. PAWELEC: *Świat jako Ty...*, s. 145–146.

<sup>61</sup> K. KARASEK: *Święty związek. Wybór wierszy*. Warszawa 2007, s. 108.

<sup>62</sup> E. BALCERZAN: *W szkole świata. „Teksty Drugie”* 1991, nr 4, s. 41.

<sup>63</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 65.



skiego tematu, której służy wzór deklinacji („*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem*”) i subtelna karykatura teatralnej postaci króla, karykatura idei wodzostwa [...]”<sup>64</sup>.

Podobną lekcję z historii klasycznej wyciąga Jacek Kaczmarski w tekście z 1979 roku zatytułowanym właśnie *Lekcja historii klasycznej*. Refren złożony z cytatów z pamiętników Cezara i frazy „*Ave, Ceasar, morituri te salutant*”<sup>65</sup> rozdziela zwrotki pełne wojennego okrucieństwa („*Gniją wzgórze galijskie w pomieszanej krwi*”, „*Pozwól, Cezarze – gdy zdobędziemy cały świat – / Gwałcić, rabować, sycić wszelkie pożądania*”). Cezar nie zabrania okrucieństwa, zajęty pisaniem pamiętników („*A Juliusz Cezar pisze swoje pamiętniki*”, „*A Juliusz Cezar – milcząc – zabaw nie zabrania*”, „*A Juliusz Cezar ćwiczy lapidarność stylu!*”). W wywiadzie Kaczmarski ironicznie wskazuje różnicę między historią klasyczną a XX-wieczną (co ciekawe, oprócz Cezara wymienia właśnie bohatera *Lekcji Szyborskiej*):

[...] to jest taka historiozofia na poziomie licealnym, z pewnymi odniesieniami do współczesności, do tego totalitarnego podboju świata, którego dokonywał Cezar, a którego za naszych czasów usiłowali dokonać komuniści. Jest to paradoks historiozoficzny, że człowiek odpowiedzialny za podbijanie ludów i przelew krwi, za gwałty i grabieże, przechodzi do historii jako pamiętnikarz, zimną łaciną opisując to, czego dokonał. Z tym że oczywiście tu jest pewne nadużycie. Bo jednak podboje Aleksandra Macedońskiego czy Juliusza Cezara były podbojami cywilizacyjnymi, podczas gdy podboje współczesne, komunistyczne czy faszystowskie, były podbojami barbarzyńskimi. Jeśli to pociesza ofiary, to trzeba gwoli prawdy zaznaczyć<sup>66</sup>.

<sup>64</sup> A. WĘGRZYŃIAKOWA: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*. Katowice 1996, s. 21. Dorota Wojda również zwraca uwagę na „węzełki”: „W tym wypadku dochodzi do synekdochicznego zastąpienia słowa »żołnierze« wyrazem »węzełki« (jako zawiątko, ekwipunek), który w tym kontekście oznacza coś, co przecina się mieczem. Odwróceniu ulega wymowa tradycyjnej opowieści, bowiem zwraca się tu uwagę na ambiwalencję czynów dokonywanych stanowczo i brutalnie. Proces przenoszenia znaczeń jest zresztą dwustronny. Skoro węzełek to żołnierz, a żołnierz to człowiek – wers: »Było stu filozofów – żaden nie rozplątał« przestaje odnosić się jedynie do węzła gordyjskiego. W ten sposób mowa jest też o wyborze między rozwiązywaniem sprzeczności natury ludzkiej poprzez jej uśmiercanie lub poprzez obejmowanie refleksją” (D. WOJDA: *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*. Kraków 1996, s. 77–78).

<sup>65</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 165.

<sup>66</sup> *Za dużo czerwonego (2)*. Z Jackiem Kaczmarskim rozmawia Jolanta Piątek. „Odra” 2002, nr 1, s. 61–62. Przedwojenna poezja dostarcza dowodu na to, że Cezara fak-

Podobne wątki pojawiają się w *Przemianach Liwiusza* Herberta. Wiersz otwiera refleksja związana ze szkolną sytuacją: „Jak rozumieli Liwiusza mój dziadek mój pradziadek / bo na pewno czytali go w klasycznym gimnazjum”<sup>67</sup>. I chociaż problem dotyczy lekcji łaciny, a „polem bitwy jest gramatyka”<sup>68</sup>, to wyciągane wnioski wiążą się z interpretacją historii – nie tylko starożytnej. Przodkowie, uczący się w czasach imperium Habsburgów („w zapachu kredy nudy nafty którą zmywano podłogę / pod portretem cesarza”) i wierzący w jego trwałość, stawali podczas lektury po stronie zdobywców, Rzymian, a wpływ miał na to, kolejny już w poezji Herberta, nauczyciel:

zapewne miał w tym udział łacinnik  
w randze radcy dworu  
kolekcja cnót antycznych pod wytartym tużurkiem  
więć za Liwiuszem wypajał w uczniów pogardę dla motłochu

Jednak kolejne pokolenia, żyjące w ucisku innego imperialnego państwa, utożsamiają się nie ze zwycięzcami, lecz z podbitymi. Wiedzą też, że imperia nie są wieczne. Z taką autoidentyfikacją i świadomością zupełnie inaczej czyta się Liwiusza: „Dopiero mój ojciec i ja za nim / czytaliśmy Liwiusza przeciw Liwiuszowi”<sup>69</sup>.

tycznie pamięta się jako autora pamiętników. W ponad pół wieku wcześniejszym, pochodzącym z wydanego w 1926 roku tomu *Słowa we krwi* wierszu *Nad Cezarem* Tuwima znane z łacińskich czytanek fragmenty *O wojnie galijskiej* (w tym frazy, które wykorzystał Kaczmarski, choć tu bez dodania okrzyku idących na śmierć gladiatorów) wywołują tęsknotę za utraconym czasem bez troski, niedocenianym, gdy trwał. Rozdzźwięk między przekazami dotyczącymi okrutnych czynów a zapisanym w kulturowej pamięci wizerunkiem staje się też udziałem starożytnych bogów w *Lekcji antyku* Adama Ważyka. Kontemplacja posągów pozwala dostrzec rozdzźwięk między harmonijnymi, jasnymi wizerunkami a znanymi z mitów działaniami bóstw: „rysy ich kłamią przez całą wieczność / jeżeli mity nie kłamią / gdzie są ich zbrodnie / jeżeli mity nie kłamią?” (A. WAŻYK: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1982, s. 232).

<sup>67</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 537–538.

<sup>68</sup> M. MIKOŁAJCZAK: *Pomiędzy końcem...*, s. 107. Na zdradliwość gramatyki wskazuje fragment: „łatwo zbyt łatwo dali się prowadzić / przez szańce zdań ubocznych / zawile konstrukcje którymi rządzi imiesłów / wezbrane rzeki wymowy / pułapki składni / – do bitwy / o nie swoją sprawę”.

<sup>69</sup> Zob. J. PODOLSKA: *Godne zmarszczeni stylu. O „Przemianach Liwiusza”*. W: *Dlaczego Herbert. Wiersze, komentarze, interpretacje*. Red. M. WOŹNIAK-ŁABIENIEC, J. WIŚNIEWSKI. Łódź 2004, s. 168–179; J.M. RUSZAR: *Stońce republiki. Cywilizacja rzymska w twórczości Zbigniewa Herberta*. Kraków 2014, s. 294–311.

W poezji ważne okazują się też lekcje, których nie było. W wierszu *A myśmy biegli* Lipska, metaforyzując dziecięcą nieświadomość swojego pokolenia w chwilach decydujących o losach świata („A myśmy biegli przez trawniki / gdy rozstrzygały się losy historii”<sup>70</sup>), korzysta z lekcyjnej metafory: „Nie słyszeliśmy strzałów. / Zamiast historii była gimnastyka”. W mniej „zaangażowanym”, wręcz intymnym utworze *Gniazdo* Jarniewicz przedstawia sytuację mierzenia się rano z odbiciem w lustrze („nieopierzona godzina / stajesz przed lustrem”<sup>71</sup>). Odbicie pokazuje kogoś niezdefiniowanego – wątpliwości budzi nawet płęć („ani mężczyzna ani kobieta”) i formy ją określające zmieniają się w kolejnych fragmentach („widząc cię nagiego // jakbyś przed chwilą zdarła”). Z kolei wersy dotyczące rany na ciele obnażają iluzoryczność istnienia bohatera/bohaterki. Postać zlewa się z odbiciem do tego stopnia, że pod zerwanym plastrem pojawia się „warstewka srebra / lub aluminium” (niczym na „zranionym” lustrze). Jednak równocześnie rana – tak jak tytuł utworu – odślania podobieństwo człowieka do ptaka („śląd bardzo powoli / porastający pierzem”), by w końcu jeszcze mocniej podkreślić brak tożsamości, brak poczucia związku tej postaci z samą sobą („blizny / na cudzym ciele”). Finał wiersza daje pozorne uspokojenie: można spokojnie poświęcić się obserwacji odbicia, nie trzeba wychodzić z „gniazda”:

nie ma pośpiechu  
dzisiaj odwołano lekcje

z historii

Ten poranny stan zawieszenia, bycia „poza sobą”, poza ograniczeniami płci, gatunku i historii, wręcz poczucie nieistnienia poza własnym odbiciem, przynosi poczucie wolności i beztroski niczym u pisklęcia w gnieździe. Równocześnie jednak odwołanie „lekcji z historii” nie daje szansy na wypełnienie tego odbicia treścią – historią (wielką, polityczną i kulturową, albo małą, jednostkową), która mogłaby wyjaś-

<sup>70</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986, s. 86.

<sup>71</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 146. W innym wierszu tego poety nawiązanie do szkolnictwa pojawia się podtytuł: *Ekskrementy (Wykłady z historii)*, a historia powiązana zostaje z... trawieniem: „Jak każdy żywy organizm świat trawi, żeby żyć. / Powolne ruchy jego jelit nazywamy perystaltyką, / czyli historią, której towarzyszy smród, / w piśmiennictwie zwany też duchem czasów” (ibidem, s. 34).

nić, skąd te blizny, i złożyłaby się na jakąś podmiotową tożsamość. Być może osobista historia jest po prostu zbyt bolesna i faktycznie należy być zadowolonym z przełożenia lekcji „nauczenia się” samego siebie<sup>72</sup>?

Pragnienie ucieczki przed lekcjami historii nie dziwi w kontekście ukazanych przykładów. Historia klasyczna to dzieje okrucieństwa i zakłamania, ale historia narodowa też zostawia ślady – wystarczy przypomnieć wojenne „lekcje historii” na trzepaku (*Dzieci mroku* Bogusławy Latawiec) i „szkielet w szafie”, udzielający „wymownej lekcji historii” (*Pochwała szkieletu w szafie* Artura Międzyrzeckiego). W tomiku *Echa* Wojciecha Bonowicza już pierwsza lekcja okazuje się trudna do zniesienia, prowokuje do prób zaklinania rzeczywistości, która – skoro dotyczy faktów z przeszłości – nie zacznie przecież nagle wyglądać inaczej niż tragicznie:

„Ilu ludzi zginęło w Oświęcimiu?”,  
spytała pani.

Skuliłem się i modliłem w duchu  
żeby było ich  
jak najmniej<sup>73</sup>.

*Pierwsza lekcja*

Wojenne zniszczenia i ofiary ukazują w lekcyjnej metaforze również Mieczysław Jastrun i jego syn Tomasz w utworach *Lekcja* i *Lekcja historii narodowej*. W pierwszym z wierszy uczniowie, którzy zginęli, od lat nawiedzają nauczyciela. W drugim ojciec zostawia rodzinę i idzie walczyć; nawet jeśli finał tej opowieści jest nieznany („Nie wiemy czy zginie / Nie wiemy jaki będzie los jego syna”<sup>74</sup>), to ostatni wers kieruje interpretację w stronę „historii narodowej” pełnej ofiar („– Czy są jakieś pytania – / Podniósł się las płonących rąk”).

Pawlak łączy szkolną sytuację i szkolną metaforę w wierszu *Lekcja historii; Gdańsk, 1970*:

<sup>72</sup> Odwołanie lekcji to i tak delikatny sposób uniknięcia ich. W wierszu *Kabina Miłości* Mariusza Grzebalskiego jedno ze szkolnych wspomnień brzmi: „Lubiłem lekcje historii, / ale któregoś dnia Cygan Babaj / znokautował nauczyciela za postawienie lufy”. Równie „interesująco” przedstawiają się w tym utworze lekcje geografii: „Siedzieliśmy na geografii, patrząc jak za oknem / Jakóbczyk goni matkę z nożem w ręce” (M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń (1994–2010)*. Wrocław 2010, s. 171–172).

<sup>73</sup> W. BONOWICZ: *Echa*. Wrocław 2013, s. 22.

<sup>74</sup> T. JASTRUN: *Promienie błędnego koła*. Kraków 1980, s. 69.

dwa lata temu dowiedziałem się  
 że istnieją Żydzi że Jędrrek  
 (siedział dwie ławki przede mną  
 i podrzucił ściagi z matmy) jest obcy  
 w tej klasie  
 w tej szkole  
 w tym mieście  
 w tym kraju<sup>75</sup>

Chociaż nauka odbywa się w klasie i Jędrrek kojarzony jest z sytuacjami mającymi miejsce w czasie lekcji, to edukacja wiąże się z sytuacją polityczną – klasa i szkoła stanowią mniejsze elementy integralnie połączone z dużym systemem (miasto, kraj). Kolejny po 1968 roku „temat lekcji” w tym utworze to wydarzenia grudniowe roku 1970 („zaczął się wielki owad / czołgu”), a wiersz kończy się zapowiedzią (kiedyś? może?) „egzaminu z historii / mojego kraju”.

Kaczmarek pokazuje z kolei, że polska historia już dawniej była trudną lekcją. Pełen szkolnych metafor tekst *Zesłanie studentów* przedstawia losy młodzieży skazanej na syberyjską katorgę i zawiera między innymi wersy: „Śpi – kto spać może po drodze / Trudnej jak lekcja historii”<sup>76</sup>. Wobec traumy ucznia z *Pierwszej lekcji* Bonowicza oraz innych „lekcyjnych” opowieści z dziejów Polski i świata aż trudno się dziwić Krzysztofowi Jaworskiemu, że w wierszu *Oddającym życie dla dobra ludzkości* – wbrew tytułowi, który zapowiadałby raczej wiersz pochwalny – pyta:

Oddający życie dla dobra  
 ludzkości, czy musicie sprawiać  
 żeby lekcje historii były takie  
 smutne?<sup>77</sup>

<sup>75</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny...*, s. 182. Wyliczenie zawarte w ostatnich czterech wersach ma wyraźne konotacje polityczne, ale przywodzi też na myśl podobny ciąg – także związany z sytuacją szkolną, jednak kontrastowo uniwersalny. W *Portrecie artysty w wieku młodzieńczym* Jamesa Joyce’a Stefan Dedalus podpisuje podręcznik do geografii: „Stephen Dedalus / Klasa początkowa / Gimnazjum w Clongowes Wood / Sal-lins / Hrabstwo Kildare / Irlandia / Europa / Świat / Wszechświat” (J. JOYCE: *Portret artysty w wieku młodzieńczym*. Przeł. J. JARNIEWICZ. Kraków 2005, s. 16).

<sup>76</sup> J. KACZMAREK: *Antologia poezji...*, s. 133. Utwór ten zostanie omówiony dokładniej w kolejnym rozdziale.

<sup>77</sup> K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności...*, s. 65.

Poznanie dziejów Sokratesa wywołuje płacz i utratę apetytu – przy czym moc tych cierpień rozbraja zestawienie ich z faktycznie tragicznym losem samego filozofa oraz potoczna skarga, zdradzająca niezbyt długi wpływ opowieści na samopoczucie ucznia („w ogóle dwa dni miałem się fatalnie”). Refleksja prowadzi do żartobliwej puenty, będącej oskarżeniem oddających życie bohaterów:

To samo na lekcjach religii.  
Czy tak ma wyglądać  
szczęśliwe dzieciństwo, o które walczymy?

Warto zauważyć, że metafor wykorzystujących lekcje religii (może dlatego, że przez długi czas zajęcia te odbywały się poza szkołą) nie ma w poezji tak wiele, a jeśli już, to wbrew edukacyjnym diagnozom Jaworskiego nauki nie są aż tak przykre<sup>78</sup>.

### Lekcja 3: religia

Najwyrazistszy przykład lekcji religii w poezji – obok tych omówionych przy nauczycielskiej sylwetce księdza Chomskiego z dwóch wierszy Czesława Miłosza – stanowią wielokrotnie już przywoływane teksty Jana Twardowskiego (i z Twardowskim związane, czyli również *Lekcje religii z księdzem Twardowskim* Tomasa Jastruna)<sup>79</sup>. Twardowski

<sup>78</sup> Traumatyczne wspomnienia z salki katechetycznej oraz bolesne związki nauczanych tam treści z wielką historią i pojedynczą biografią, pojawiające się *Lekcjach religii* Jerzego Kronholda (tom *Epitafium dla Lucy*, 2012), należą raczej do wyjątków (zob. J. KRONHOLD: *Wiersze wybrane*. Kraków 2014, s. 162–164).

<sup>79</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajemnica w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 125. Jako przykład nie pochodzący z poezji Twardowskiego wskazać można dwa finały tomiku *Ody* Karaska: *Finał (lekcja chrześcijańska)* i *Finał (Lekcja pogańska)* (K. KARASEK: *Ody*. Sopot 2009, s. 45–46). W pierwszym pojawia się apostrofa do Boga chrześcijańskiego, w drugim patrona dla poezji szuka się wśród postaci mitologicznych. Sam poeta tak tłumaczy decyzję o dwóch zakończeniach zbioru: „Religijność poety jest, jak byśmy nie chcieli, zlepkiem, mieszaną, syntezą elementów: symboliki (chrześcijaństwo) jak i mitopeiki (pogańskość). Synkretyczny zapis znosi te granice” (*Od autora*. W: K. KARASEK: *Ody...*, s. 49). Do wyrażenia nieortodoksyjnego podejścia do religii metaforę „lekcji” wykorzystuje w piosence Andrzej Sikorowski, tłumacząc, że prawdziwa religia to miłość i braterstwo, a nie „taca i rewia pacierzy” (*Lekcja religii*, śl. Andrzej Sikorowski, album *Sprawa rodzinna*, 2010. [http://www.andrzej sikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id\\_kom=piosenki&id\\_piosenki=40&t=m](http://www.andrzej sikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=40&t=m) [data dostępu: 21.10.2015]).

prezentuje wprawdzie czasami katechezę prowadzoną źle, ale tylko po to, by ukazać, że taka wersja nauczania religii nie podoba się Bogu. Wykorzystuje w tym celu choćby wizytację (jakże inaczej użytą niż w *Hospitacjach* Lekszyckiego). Początek wiersza *Wizytacja* brzmi niczym relacja z lekcji wzorowo wpisującej się w założenia „systemowe”:

Dzieci usiadły w ławkach  
ostrzono ołówki do religii  
za oknami stukał trójwymiarowy choć ogładzony deszcz  
jak piechota wyćwiczonych aniołów  
ksiądz czarny jak kos tylko bez złotego dzioba  
rozwiązywał spadochron mózgu  
podlizywał się swemu sumieniu<sup>80</sup>

Już w tym fragmencie język zdradza ironiczne podejście do takiego nauczania. Dzieci przypominają karną armię, ostrząc „ołówki do religii” niczym broń do walki. Ksiądz wyposażony jest w „spadochron mózgu”, co również wpisuje go w militarne pole, ale równocześnie sugeruje myślenie w granicach bezpieczeństwa, bez wychodzenia poza schemat. Nawet deszcz okazuje się „ogładzony” i podporządkowany wojskowemu drylowi, niczym „piechota wyćwiczonych aniołów”. Takie zderzenie języka wojny z językiem katechezy sygnalizuje, że coś jest nie w porządku, choć i tak niełatwo przewidzieć ciąg dalszy. Szkolną „wizytatorką” okazuje się Matka Boska („wszystko byłoby jak najlepiej / tylko nagle weszła Matka Boska”), a tak przekształcona sytuacja rodem z lekcji pozwala na zaznaczenie, jak religia prowadzona w szkole wyglądać nie powinna („załamała ręce nad sucharkiem katechizmu”)<sup>81</sup>.

Dopełnieniem wyrażonych w wierszu poglądów na nauczanie może być hospitacja lekcji przyrody z utworu *W klasie*. O ile w *Wizytacji* Matka Boska załamywała ręce nad lekcją z pozoru poprawną, tak tutaj anioł chwali uczniowskie zachowania („Nagle sfrunął anioł biały / mówi – lubię te kawały”<sup>82</sup>), powszechnie uchodzące za godne potępienia

<sup>80</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, s. 322.

<sup>81</sup> Pisząc o *Wizytacji*, Marek Karwala przypomina jedną z anegdot Twardowskiego: „Pewien ksiądz, doktor teologii, przyszedł w zastępstwie katechety na lekcję religii do przedszkola. Dotykał rękoma główki dzieci i mówił: – Pamiętajcie na całe życie: Bóg jest transcendentálny” (M. KARWAŁA: *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*. Kraków 1996, s. 38).

<sup>82</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 624.

(„piszcza wyją głośno chrapią / książkę do religii drapią”). Najwyraźniej w poezji Twardowskiego nadmierna sztywność jest większym pedagogicznym grzechem niż nadmierna pobłażliwość. Warto zauważyć, że w wizji poety-kapłana szkolna religia to zaledwie początek poznawania Boga – dopiero poza oficjalną edukacją można faktycznie się do Niego zbliżyć. Tak jest w wierszu *Pożegnanie szkoły*, w którym ksiądz próbuje pogodzić się z własną nieważnością, pocieszając się, że jego byli uczniowie pogłębią wiarę: „Bóg będzie dla was rósł, / a ja się będę dla was zmniejszał”<sup>83</sup>. To dla katechety kolejna lekcja pokory wobec tego, co naprawdę ważne, ale i kolejne przypomnienie o przemijaniu („śmierć, co uciszy nam nazwisko, / o Bogu nam przypomni wszystko”).

Problem pojawia się natomiast, gdy katecheza wkracza na teren innych przedmiotów. Jarniewicz w *Tajemnicy* prezentuje specyficzną lekcję biologii. Pozornie wszystko się zgadza:

moja dwunastoletnia córka poznała  
tajemnicę życia  
na lekcji biologii  
w ciągu niespełna 45 minut<sup>84</sup>

Jednak kolejna strofa ukazuje przemieszanie stosowanych rekwizytów a w związku z tym przekazywanych uczniom treści i światopoglądu:

wtedy to  
nauczycielka odkryła przed dziećmi  
tabernakulum kupione w cesasie  
i każde mogło zajrzeć do środka.

Bardziej negatywnie niż lekcje katechezy wypadają w poezji związane z religią szkolne uroczystości. Miałkość i sztuczność klasowej wigilii dwukrotnie demaskuje Łukasz Jarosz. We fragmencie utworu *Cięcia. Skrawki* przedstawia taki jej obraz:

Szkolna wigilia. Sprzątaczką z odkurzaczem w rękę  
co chwilę zagłada do nas.  
Chce posprzątać okruchy opłatków<sup>85</sup>.

W nowszym wierszu, *Czernina*, poeta nawet ostrzej podważa sens takich spotkań:

---

<sup>83</sup> Ibidem, s. 153–154.

<sup>84</sup> J. JARNIEWICZ: *Rzeczy oczywistość*. Łódź 1992, s. 62.

<sup>85</sup> Ł. JAROSZ: *Mimikra*. Wrocław 2010, s. 39–41.



Z tego miejsca widać tylko ośnieżony pomnik  
 patrona szkoły. Gdy ja tu się uczyłem,  
 dostawałem uwagi za brak katechizmu.  
 Lamałem się opłatkami z tymi, których nienawidziłem<sup>86</sup>.

Dzięki nawiązaniu do tego typu wydarzeń można obnażyć nie tylko ludzki fałsz w religijnych dekoracjach, ale także żądzę bycia najważniejszym, grania w życiu głównych ról. W utworze *O idei równości*, zawierającym społeczne i osobiste obserwacje dokonywane w rocznicę stanu wojennego, Jaworski stwierdza kpiąco: „W podstawówkach trwają przygotowania / do jasełek. Każdy chce być Matką Boską”<sup>87</sup>.

### Lekcja 4: języki obce

Nawet intensywne „lekcje religii” mają niewielkie szanse sprawić, by na uczniów spłynął związany z Duchem Świętym dar języków, trzeba się ich więc żmudnie uczyć. W poezji dostrzec można dużą popularność metody komunikacyjnej – metafory związane z lekcjami konwersacji pojawiają się w twórczości autorów różnych pokoleń. Kazimierz Wierzyński w ostatnim tomie wierszy *Sen mara* z 1969 roku proponuje *Lekcję konwersacji*, która okazuje się lekcją na temat narodowościowych konfliktów:

Nie mów o Polakach i Żydach  
 To pole minowe.  
 Nie mów o Polakach i Ukraińcach,  
 To pole minowe<sup>88</sup>.

Analogiczne dwuwersy dotyczą jeszcze Czechów i Litwinów, ale „pola minowe” nie kończą się na tej liście:

Są jeszcze inne,  
 Na które wstąpiliśmy przedtem  
 I także nie ma o czym gadać.

Z wiersza wynika, że nie widać na razie nadziei, by konwersacja przebiegała inaczej (przynajmniej „Póki będziemy paść się / Na łące zacietrzewionych osłów”). Polską metodą radzenia sobie z historycznymi

<sup>86</sup> IDEM: *Świat fizyczny*. Kraków 2014, s. 23.

<sup>87</sup> K. JAWORSKI: *Drażniące przyjemności...*, s. 61.

<sup>88</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. T. 2. Białystok 1994, s. 398–399.

zaszłościami jest „lekcja konwersacji” oparta na... braku konwersacji, przemilczeniu problemu i „zacierzewanym” trwaniu w animozjach. W efekcie narasta obszar „pól minowych”, których bez chęci dialogu nie da się „rozbroić”.

W *Spóźnionym liście* Piotra Sommera, skierowanym do francuskiego dziadka, którego wnuk nie miał szansy poznać, udzielanie lekcji konwersacji staje się cechą wspólną z tajemniczym krewnym<sup>89</sup>. Wnuk relacjonuje: „Za chwilę mam lekcję konwersacji / i powinienem wymyślić temat do rozmowy”<sup>90</sup>, co pozwala korespondencyjnie „konwersować” ze zmarłym dziadkiem na temat, który obu „rozmówców” dotyczy. Wnuk pyta o podejście do pracy („Czy ty lubiłeś prywatne lekcje, te panienki / przychodzące do ciebie do domu”), ale także o osobowość przodka („Czy miałeś dla nich swój prawdziwy uśmiech, czy lekcje / to byłeś naprawdę ty?”). Z jednej strony cieszy odkryte podobieństwo, które przekracza granice geograficzne, historyczne, językowe („Najbardziejziej to mi potem było wstyd / że nie nauczyłem się twojego języka”), generacyjne oraz dokuczliwą świadomość tego, że dziadka nie można nawet mgliście pamiętać („Och, dziadku César, / dlaczego nie pocze-kałeś na mnie?”). Równocześnie wnuk przyznaje, że sam nie wybrałby sobie takiego zajęcia („Co za traf, że robię to samo! / (czy ty też musiałeś to robić?”), ale i w tej konieczności chciałby widzieć podobieństwo. List jest „spóźniony”, jednak konwersacja o lekcjach konwersacji na chwilę ten przykry fakt zawiesza.

Andrzej Sosnowski proponuje *Lekcję żywego języka*, demaskując nieadekwatność słów w obliczu śmierci i próbując „ożywić” język dotyczący zmarłych (przez szukanie innych rozwiązań, nawet brzmiących absurdalnie: „Mówimy też »odszedł«, »odszedł szybkim krokiem«. / Wolelibyśmy mówić Ziiuu iuuu. Albo Ziiuu aauu”<sup>91</sup>). Natomiast w tomie *Madame Intuita* Izabeli Filipiak niemożność porozumienia się w innym języku kończy się śmiercią. Wiersz *Lekcja martwego języka* to nie opowieść o nauce łaciny czy greki<sup>92</sup> (ani o książce Andrzeja Kuśniewicza), ale historia napadu:

<sup>89</sup> Podobne, oparte na nauczycielskiej roli podobieństwo do przodków podkreśla Zagajewski w przywoływanej w rozdziale piątym *Genealogii*.

<sup>90</sup> P. SOMMER: *Po ciemku też (wiersze z książek)*. Poznań 2013, s. 69–75.

<sup>91</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki i marienbadki (1987–2007)*. Wrocław 2009, s. 369.

<sup>92</sup> W bardziej standardowy sposób temat „martwego języka” podejmuje Karssek w trzeciej części poematu *Drozd (1967–1971)*. Jednak i tu konkluzje są gorz-

Człowiek który zatrzymał mnie przy wejściu do tunelu  
 Mówił językiem z którego nie rozumiałam ani słowa  
 Błysk w jego oczach do rymu  
 Z wymownym kastetem na ręku<sup>93</sup>

Skoro nie działa język, to „wymowne” są wyraz oczu i kastet. A efekt – cios i upadek ze schodów – to unicestwienie języka zarówno jako mowy, jak i jej organu („Język kołatał się ślepo / W pękniętym dzwonie ust”). „Martwy język” to w tym wierszu także „hieroglif” rany z finału tekstu, niemożliwa do odcyfrowania historia bezsensownej śmierci, spowodowanej chciwością i niezrozumieniem („Nie mam pieniędzy mówię nie rozumiał mnie”):

Pod skórę zapis wypełzał szeregiem nierównych liter  
 Nazajutrz odczytany w mdłym półmroku gdy  
 Głowa przebita schodami  
 Zgęstniała w śliski hieroglif

Otwierający tomik Filipiak wiersz *Madame Intuita* rozpoczyna się metaforą: „Całe życie jak nauka *second language*”<sup>94</sup>. Mimo „emigracyjnych wyrzeczeń” i poczucia zasymilowania, akcent nadal zdradza („nie udało się nigdy pozbyć akcentu / rozpoznawalnego ku memu oburzeniu”). Człowiek jest w życiu „emigrantem”, zawsze trochę obcym i zdradzającym się ze swoją obcością. Ratunku szukać można w innym języku, którego Madame Intuita uczy się „w tajemnicy / przed sobą”, ale bez sukcesów:

zaczęłam lekcje konwersacji  
 ulotnej mowy w niej też  
 mówię z akcentem  
 silniejszym nawet gubię  
 nitki i związki to nieuniknione

---

kie, a kondycja humanisty okazuje się absurdalna: „C. stoi przy tablicy, kreśląc / w starym, umarłym języku bogów znaki, / słowa, które przywołają dawno zatraconą harmonię; / słowa, które wypowiedział już ktoś przed nim. / Patrząc w zasypane twarze słuchaczy / wspomina ćwiczenia z walki wręcz / na poligonie Dęby w sierpniu 1961, / tors manekina, w który uderzył / 20 razy na minutę przez sześć tygodni. / JESTEM HUMANISTĄ” (K. KARASEK: *Święty związek...*, s. 66; cały poemat *Drozd*: s. 52–70).

<sup>93</sup> I. FILIPIAK: *Madame Intuita*. Warszawa 2002, s. 37.

<sup>94</sup> *Ibidem*, s. 5–6.

Ta „ulotna mowa” jest mową kobiecą (język „mógłby nazywać się *macierzysty*”), ale nie znaczy to, że jej opanowanie przychodzi kobiecie naturalnie – to „Nie odzyskany znany język”. Rozwiązanie „rozważne” także nie przyniosłoby pełnego zwycięstwa:

[...] Tylko brak rozważni  
odwraca się od tej najślusniejszej z zasad  
iż pochodzenie nad wyraz niepewne  
należy wymazać gorliwą nauką  
choć nie zniknie nigdy

Paradoksalnie efektem lekcji konwersacji jest milczenie: zarówno to wywołane brakiem pewności w kwestii umiejętności językowych („Z niepewności nie mówię wcale / jedynie słucham wychwytyuję dźwięki”), jak i to spowodowane szczęściem w obliczu odkryć („Wtedy wiąże nitki oczyszczam pędzelkiem ciągłości rysunku / Patrę tylko jestem szczęśliwa nie mówię nic”)<sup>95</sup>.

W poezji sprawdza się też bardziej tradycyjna metoda nauczania języków obcych: gramatyczno-tłumaczeniowa. Jarniewicz, który w *Zdaniu* poprzez lekcję gramatyki przekonywał do porzucenia nadziei, podobne wnioski wysnuwa z nauki angielskich słówek w utworze *Z metodyki nauczania pewnego języka*:

wprowadzać  
stopniowo, a różnicę pomiędzy *priceless*  
(bezcenny) a *worthless* (bezwartościowy)  
pokazać na przykładzie zdań<sup>96</sup>.

Stylizacja na wyrwane z kontekstu zdanie metodycznego podręcznika nie pozwala stwierdzić, co należy „wprowadzać / stopniowo” (być może ucznia w przykrą prawdę), a podane słówka stanowią skrajne punkty kontinuum wartościowania. „Bezcenny” w tym tekstowym przeciwstawieniu „bezcenny”–„bezwartościowy” kojarzy się z młodością, i to na wielu poziomach. W młodzieńczej egzaltacji wszystko nabiera znaczeń większych niż faktyczne, młody człowiek sądzi też, że

<sup>95</sup> Zob. A. STANKOWSKA: *Między ironią a przekładem. O Madame Intuita Izabeli Filipiak z nieustającym odniesieniem do Pana Cogito Zbigniewa Herberta*. W: EADEM: *Poezji nie pisze się bezkarnie. Z teorii i historii tropu poetyckiego*. Poznań 2007, s. 107–128; K. WYSZYŃSKA: *Sukcesorzy Pana Cogito*. Katowice 2016, s. 225–228.

<sup>96</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 208.

sam jest wyjątkowy i życie odpłaci mu adekwatnie wobec tej „bezcenności”. Ale i sama młodość byłaby w takim ujęciu czymś bezcennym, czasem nadziei i szans. Życie okazywałoby się więc w kontekście wiersza Jarniewicza drogą od ekscytacji i pewności siebie do, udowodnionej „przykładami zdań”, „bezwartościowości” i do realiów, które nie spełniają oczekiwań, pozostawiając człowieka w przekonaniu o bezsensie istnienia. Tę lekcję równie dobrze można by podsumować zdaniem ze *Zdania*: „Wiadomo już, że nie będzie tak, jak tego chcieliśmy”, ale utwór *Z metodyki...* przypomina także cytowane w poprzednim rozdziale *Życie* Lipskiej:

Pamiętasz pewność siebie?  
Prymuska z naszej klasy.  
Skończyła marnie  
w słowniku synonimów<sup>97</sup>.

Lekcje języka angielskiego prowadzą do refleksji metajęzykowych w ironicznym wobec wymogów epoki wierszu *Odchodzi* Sośnickiego. Tło szkolne („ostatni uczeń bez kurtki / tego roku”<sup>98</sup>) jest pretekstem do rozważania nad znaczeniem języka (obcego):

język przychodzi i odchodzi,  
jak gdyby za nic miał prawdę, że oto żyjemy w czasach  
trudnego profesjonalizmu i musi być stale pod ręką.

Nie zmienia to faktu, że język może być również narzędziem zniewolenia:

Odchodzi, mijając zdania, a to są zdania FC  
i Advanced, zdania-legitymacje, klatki na szalejący  
przecinek zakończone kropką. [...]

Język, podporządkowany zewnętrznym wymaganiom i egzaminom (gwoli ścisłości, poprawny skrót pierwszego z nich to FCE, nie FC – chociaż często mówi się właśnie FC), wyuczony zgodnie z podręcznikowym schematem gramatycznym i interpunkcyjnym, to już właściwie nie język, tylko klatka uniemożliwiająca „szaleństwa”. Znajomość „poprawnych zdań” daje „legitymację”, pozwala iść dalej na edukacyjnej drodze do sukcesu w „czasach / trudnego profesjonalizmu”. Sośnicki

<sup>97</sup> E. LIPSKA: *Czytnik linii papilarnych*. Kraków 2015, s. 12–13.

<sup>98</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach (1991–2010)*. Wrocław 2010, s. 153.

wykorzystuje nie tylko reguły interpunkcji, ale też pojęcia z zakresu typografii:

[...] Gdyby się jej [kropce – K.C.] przyjrzeć bliżej,  
do czego prowokuje swą niedzisiejszą postawą, widać mikroskopijny  
łańcuch łączący ją z szeryfem.

Szeryf to kreska stanowiąca zakończenie litery w niektórych krojach pisma<sup>99</sup>, ale przecież także (anglojęzyczny!) stróż porządku, więc kropka, którą „łańcuch” łączy z „szeryfem”, jest na końcu – wyznaczonym składniowo-interpunkcyjnym schematem – zdania-klatki trzymana siłą, niczym więzień przypięty kajdankami do funkcjonariusza władzy.

Nieco pogodniej przedstawia się *Lekcja angielskiego* Mariusza Grzebalskiego, która okazuje się lekcją miłości. Komunikacja językowa nie jest decydująca, ulega dezintegracji w obliczu uczucia (ilustruje to szereg absurdałnych zwrotów, wyrażających stan zakochanego umysłu, dla którego „W zasadzie wszystko / stało się do przyjęcia”<sup>100</sup>). Świat wydaje się bajką („I takich wiatr nas / porwie (jak w bajkach, jak w baśniach)”). Choć nie ma tu szans na pełne zrozumienie drugiej osoby („Kaźde z własną melodią, w swojej koronce / snu”), to istnieją lepsze – nawet jeśli zapośredniczone – sposoby bycia razem („I chmury za oknem podają sobie / z ust do ust nasze pocałunki”<sup>101</sup>). Wiarę w możliwość przekroczenia samotności („Bezludna wyspa / rozstaje się z samotnością”), związanego jednak z ponurym kompromisem wobec wymagań „rynkowych” („Robinson Crusoe / sprzedaje się na giełdzie”), proponuje także Lipska. Tytułowa „bohaterka” *Bezludnej wyspy*:

Uczy się języków obcych.  
Mówi powoli człowiekiem.  
Zaczyna rozumieć tłum.

Humanistyczne lekcje faktycznie stają się lekcjami o człowieku, naukami o dziejach ludzkości i regułach funkcjonowania świata. Często stanowią też próbę oswojenia istnienia pojedynczego, z jego codziennymi moralnymi, emocjonalnymi, twórczymi troskami.

<sup>99</sup> Szeryf. <http://sjp.pwn.pl/sjp/szeryf-III;2526513.html> [data dostępu: 21.10.2015].

<sup>100</sup> M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń...*, s. 117.

<sup>101</sup> E. LIPSKA: *Pomarańcza Newtona*. Kraków 2007, s. 37–39.

## Blok matematyczno-przyrodniczy

Poetycki „blok matematyczno-przyrodniczy” okazuje się właściwie przyrodniczy z niewielkim udziałem matematyki – chociaż i ją można w wierszach odnaleźć<sup>102</sup>. W przywoływanym już utworze Czesława Miłosza *Pan od matematyki* nauczany przedmiot to równocześnie przyrząd, przez który pedagog z tekstu postrzega rzeczywistość, a Grzebalski w ostatniej strofie *Erraty* wiąże naukę liczenia z rozumieniem czasu, w wierze w nieskończoność widząc przyczynę apatii:

Eskimosi potrafią liczyć tylko  
do dwudziestu – takim to dobrze.  
Ich świat jest prosty, coś się zaczyna,  
coś kończy. Mnie nauczono liczyć  
do nieskończoności, więc liczę,  
nie wyrzucam mebli przez okno,  
siedzę, palę, jestem spokojny<sup>103</sup>.

Lipska w wierszu *Życie „dzieli”* matematyczne działania na te stojące po stronie życia i te związane ze śmiercią:

Uczyliśmy się liczyć.  
Dodawaliśmy  
niepiśmienne jeszcze  
palce.

Odejmowanie  
należało już do umarłych<sup>104</sup>.

Poetów interesuje również anatomia. Obraz Rembrandta *Lekcja anatomii doktora Tulpa* inspiruje Stanisława Grochowiaka – *Lekcja anatomii (Rembrandta)* – i Kaczmarskiego (*Lekcja anatomii doktora Tulpa*). Z kolei wiersz Podsiadły *Nauka o człowieku* wykorzystuje szkolną sytuację do uzmysłowienia tego, jak nieważny jest człowiek. Młodzieńcze przeko-

<sup>102</sup> Z tekstów przedwojennych warto przywołać dwa utwory Tuwima – *Wiersz*, w którym twórczość poetycka przypomina rozwiązywanie algebraicznych zadań, i *Eksperyment*, gdzie praca literata kojarzy się z anatomią.

<sup>103</sup> M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń...*, s. 30. Obserwacje astronomiczne, nie matematyczne, ale również związane z czasem, snuje Jan Brzękowski w *Lekcji astronomii*: „czas się odwijał – czułem go przez palce” (J. BRZĘKOWSKI: *Wiersze awangardowe*. Kraków 1981, s. 121).

<sup>104</sup> E. LIPSKA: *Czytnik linii...*, s. 12–13.

nianie o własnej wyjątkowości zostaje zachwiane lekturą podręcznika: „Więc znaczą tylko tyle. Tak mało. Dziewczyna odkłada / podręcznik anatomii do płóciennej torby”<sup>105</sup>. Bohaterka utworu udaje, że odkrycie niczego nie zmienia – „nałoży kaptcie, wypali w ustępie pół papierosa. / Odezwie się »jestem« podczas czytania listy obecności”. Jednak przykra wiedza nie daje o sobie zapomnieć. Niczym w samospełniającej się przepowiedni dziewczyna – zamyśleniem nad własną nieznacznością – prowokuje dalsze obniżenie poczucia wartości (poprzez szkolny stopień), a nauczyciel dodatkowo uprzedmiotawia uczennicę, sprowadza ją do roli obiektu biologicznych instynktów:

Nauczyciel bez skrępowań postawi zły stopień,  
wymruca: „Starczyłoby trochę uważać na lekcji”.  
Każe jej siadać, popatrzy ukradkiem  
na przez chwilę przy tym odsłonięte uda.

Dziewczyna upewnia się w przekonaniu, że „znaczy tylko tyle”. Ta wcześniej nabyta (nie)wiara uniemożliwi jej dostrzeżenie, że człowiek to więcej niż anatomia, że na jego naturę składać się mogą silne pozytywne uczucia, nie tylko popęd i nienawiść: „Ona to dostrzeże, lecz prędzej niż pojmie, / że można znaczyć dla kogoś początek i koniec, poczuje nienawiść”<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane...*, s. 273.

<sup>106</sup> W łagodniejszym tonie szkolny przedmiot do mówienia o relacjach erotycznych wykorzystuje Jarniewicz w *Chemii organicznej dla początkujących* (choć wbrew tytułowi, rodem ze szkolnego planu zajęć, edukacja w tym wierszu odbywa się w warunkach domowych). Wspomnienia seksualnych wtajemniczeń w teorii („Uświadamiała mnie, naturalnie, matka”) i w praktyce (skoro podmiot-bohater przyznaje, że ojciec nawet się nie domyślał, „Co robimy / z Aśką”) kończą się erotyczną metaforą: „gdy jesteś dla mnie jak morze / w cembrowanej studni, ja tobie jestem popiołem / na białej kartce z zeszytu” (J. JARNIEWCZ: *Woda na Marsie*. Wrocław 2015, s. 45). Erotyczne metafory w tym fragmencie nasuwają na myśl wiersz *Naga* Tadeusza Peipera – jednak z odwróceniem ról, ze zmianą strony dominującej. W *Chemii organicznej dla początkujących* mężczyzna postrzega siebie jako popiół na kartce – w *Nagiej* podobnie określona zostaje kobieta: „ty, kartka papieru, którą ja zapiszę / lub może wcześniej rzucę ją, podpał, na ruszt” (T. PEIPER: *Poematy i utwory teatralne*. Kraków 1979, s. 49). Niezmiennie natomiast przypisano seksualności żeńskiej konotacje akwatywne: „morze / w cembrowanej studni” (Jarniewicz) – „złota miednica a w niej z pereł kurz” (Peiper). Za zwrócenie mi uwagi na podobieństwo tych tekstów dziękuję Sabinie Strózik.



Biologia niejednokrotnie zawodzi człowieka, uświadamiając mu, jak jest od niej zależny – na przykład w wierszu Lipskiej *Świt*, w którym dziewczyna umierająca na białaczkę zamierza, jak na ironię, uczyć się właśnie biologii: „Będzie się uczyć biologii. Musi nadrobić materiał”<sup>107</sup>. Pesymistyczną lekcję „człowieczeństwa” daje też Karasek w *Lekcji biologii*. Mimo obiecującego początku („A zaczęło się tak niewinnie / Od zejścia z drzew”<sup>108</sup>) „ewolucja” okazuje się tworzeniem coraz wymyślniejszych, skuteczniejszych narzędzi zabijania i odejściem od natury tak daleko, że nie ma już powrotu („Ziemie oddzieliły się od wód / Płodowych ludzkości”)<sup>109</sup>.

Ucieczką od biologicznej słabości mogą być inne niż anatomia i fizjologia działy biologii. Poetyckie lekcje fauny i flory w większości pojawiły się już w pierwszej części książki (przy czym tam akcent położony był na ich potencjał w próbach innej ucieczki – od polityki), więc warto tylko krótko je przypomnieć. Bohdan Zadura wiersz miłosny tytułuje *Lekcja przyrody*. Osiecka w piosence STS-u *Lekcja przyrody* snuje obserwacje wiosenne (w których rośliny i zwierzęta kojarzą się z zachowaniem ludzi po politycznej odwilży), co chwilę podkreślając słuszność widzianych scen: „Panowie – to jest korekt!”<sup>110</sup>. Grając z tytułową frazą, autorka tekstu podsumowuje sytuację optymistycznym wnioskiem, że każdy ma raz w życiu frajdę, bo „nic w przyrodzie nie ginie, / a jeśli, to zaraz się znajdzie”.

Trudną do pojęcia lekcję geografii wspominają Ryszard Krynicki w wierszu \*\*\* [*nagi, obudziłem się nagle...*] („w czwartej klasie na lekcji o kulistej ziemi”<sup>111</sup>) i Jan Brzękowski w *E pur si muove* („Lekcja trudna

<sup>107</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 75.

<sup>108</sup> K. KARASEK: *Poezje...*, s. 188–189.

<sup>109</sup> Niewesołe wnioski, równocześnie w kwestii słabości fizycznej, jak i moralnej człowieka, płyną również z nieco żartobliwej *Lekcji* Mieczysławy Buczkówny: „Człowieka / Można zabić słomką – / Powiedział nauczyciel na lekcji przyrody”. Ta ciekawostka wzbudza duże zainteresowanie uczniów, co nie powinno jednak cieszyć w obliczu morderczych treści nauczania: „Dwadzieścia par oczu / Szukało na jego ciele miejsca, / W które trzeba ugodzić” (M. BUCZKÓWNA: *Dalekie z pobliza*. Warszawa 1959, s. 58).

<sup>110</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 2, s. 163–164. Polityczne konotacje ma też *Lekcja ping-ponga*, której morał, wysnuty w analogii do meczu ping-ponga, brzmi: „więc w lewo patrzy i w prawo patrz, i bacz kto zacz, i bacz kto zacz” (ibidem, s. 265–266).

<sup>111</sup> *Określona epoka...*, s. 267.

/ Terra est rotunda – powiedział profesor<sup>112</sup>). W *Lekcji fauny* Grochowiaka oglądanie ilustrowanej książki Alfreda Brehma *Życie zwierząt* staje się pretekstem do refleksji nad człowiekiem, widzianym oczami zwierzęcia:

I tylko krowa  
Patrzy z gorzką dumą  
W me słodkie oczy  
Oczy wąpiącego<sup>113</sup>

W *Lekcji* Juliana Przybosia nazywanie w różnych językach fauny i flory, oglądanej na spacerze z córką, zbliżyć ma do poznania istoty świata, który – łącząc „przedmioty humanistyczne” z „badaniami przyrodniczymi” – postrzega się jako tekst:

– Kto nagina ku nam wysokość  
i wyjawia słowo po słowie  
językami pisanymi na obłoku<sup>114</sup>?

Podobną wizję proponuje Wierzyński w utworze *Zapisany*. Nie pada tu wprawdzie słowo „lekcja”, ale inicjalne wersy brzmią: „Nauczcie mnie liści, / Nauczcie mnie drzew<sup>115</sup>”, a finał wiersza wskazuje na wizję istnienia „tekstualną” („palimpsestową” – „W palimpseście istnienia”) i afirmatywną („Wszystko, wszystko / Jest pochwałą stworzenia”).

Najwyraźniej również matematyczno-przyrodnicze poetyckie lekcje są w dużej mierze humanistyczne w pokazywaniu ludzkich zmagañ i poszukiwaniu sensu. Chociaż refleksja obejmuje także świat fauny i flory, to i on widziany jest humanistycznym, filologicznym okiem: jako tekst. Równocześnie w niektórych tekstach uwagę zwraca gorycz

<sup>112</sup> J. BRZĘKOWSKI: *Science fiction*. Londyn 1964, s. 57.

<sup>113</sup> S. GROCHOWIAK: *Poezje wybrane*. Warszawa 2001, s. 407. W cytowanym wydaniu utwór znajduje się wśród *Wierszy rozproszonych 1957–1967* i trudno wyzbyć się skojarzenia z zapisaną w podobnym czasie (1958) obserwacją Witolda Gombrowicza: „Spacerowałem po alei eukaliptusowej gdy wtem zza drzewa wylazła krowa. Przystanąłem i spojrzeliśmy sobie oko w oko. Jej krowiość zaskoczyła do tego stopnia mą ludzkość – ten moment, w którym spojrzenia nasze się spotkały, był tak napięty – że stropiłem się jako człowiek, to jest w moim, ludzkim, gatunku. Uczucie dziwne i bodaj po raz pierwszy przeze mnie doznane – ten wstyd człowieczy wobec zwierzęcia” (W. GOMBROWICZ: *Dziennik 1957–1961*. Kraków 1986, s. 34).

<sup>114</sup> J. PRZYBÓŚ: *Utwory poetyckie*. T. 2. Kraków 1994, s. 246–247.

<sup>115</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. T. 2..., s. 292.

wywołana tym razem nie brutalnymi mechanizmami trybów historii, a cielesną kondycją człowieka, jego kruchością w obliczu nieubłaganych reguł biologii.

### Po lekcjach. Zajęcia dodatkowe

Nie wszystko, co ma znaczenie w kontekście metafor związanych z rozkładem zajęć, rozgrywa się „na lekcjach”. Częścią programu mogą być też zajęcia praktyczne – jak w wierszu Jarosza *Praktyki*. Sens tytułu od dosłownych („Uczniowie Mechanika”<sup>116</sup>, obserwowani na ulicy, „z reklamówkami w rękach / wchodzą do tłustych warsztatów”) prowadzi do innych „praktyk”: unieważniających przeszłość sprzed wprowadzki rytuałów („Wyprowadziłem się. / Przez cztery dni paliłem rzeczy po sobie”), praktyk religijnych („Zawstydziłem się, bo podpatrzono mnie / w trakcie modlitwy”), zachowań związanych z codzienną (współ)egzystencją – palenia papierosów, dzielenia się śniadaniem.

Nawet sam moment zakończenia lekcji może pełnić w poezji istotną rolę. W *Końcu lekcji* Zadury pojawia się pytanie o ciąg dalszy, który zna tylko Bóg, więc pozorna powtarzalność i przewidywalność rzeczywistości w każdej chwili mogą zostać podważone:

[...] Jakby  
Pan Bóg miał tylko tę jedną ulubioną książkę  
a w niej te właśnie epizody Przewraca kartki  
i mruga bo wie co będzie dalej Dalej nic nie będzie  
Doprawdy? Upierasz się jakbyś ty to pisał<sup>117</sup>

Człowiek próbuje odczytać znaki zapisane przez Boga:

I gdy czekałeś na pierwsze krople które potem rzeczywiście spadły  
on tymczasem te same słowa składał  
w całkiem zaskakujące zdania jakby bawił się błyskawicami

W tym tekście uczniowie są „może zdolni ale nazbyt leniwi”, a ich sukcesy ograniczają się do przewidzenia deszczu z kilkugodzinnym wyprzedzeniem. Tymczasem Bóg wciąż szykuje ludziom niespodzianki, „całkiem zaskakujące zdania”, bawiąc się słowami („błyskawicami”)

<sup>116</sup> Ł. JAROSZ: *Pełna krew*. Kraków 2012, s. 15.

<sup>117</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Wrocław 2005, s. 33.

niczym poeta z *Beniowskiego*, „ucieszony nowym / Rymem nieznanym i błyskawicowym”<sup>118</sup>.

Zaufanie Bogu, że koniec tak naprawdę nie jest końcem, że jest coś „dalej”, to warunek dobrej wiary także w przewrotnie zatytułowanym wierszu Twardowskiego *Straciłem wiarę*. Dzwonek po ostatniej lekcji zostaje tu zakwestionowany:

Straciłem wiarę  
w ostatnią lekcję i dzwonek  
nie wierzę w ogóle w koniec  
[...]  
żeby naprawdę uwierzyć  
w ile trzeba nie wierzyć<sup>119</sup>

Wagę tego, co dzieje się po lekcjach, akcentuje wiersz Jarniewiczza zatytułowany właśnie *Po lekcjach*. To impresja z wczesnowiosennego dnia („śnieg w niczym / nie przypominał śniegu”<sup>120</sup>). Utwór od pierwszych wersów („to długo trwać nie mogło / było już po dwudziestym”) naznaczony jest poczuciem schyłkowości i – mimo wskazania konkretnych okoliczności „pogodowych” – to zapewne schyłkowość nie tylko kalendarzowa. Pozornie zwyczajna scenka, w której dziewczynki z tornistrami wybiegają ze szkoły, kończy się tajemniczo: „dlatego zamknąłem za nimi drzwi // i zmarzliśmy oboje”. Czy to prozaiczny efekt zlekceważonego wcześniej śniegu, który jednak nadal ma siłę i „skrył się pod dachem / całkiem zresztą bez sensu”? A może szkoła bez uczniów, bez ich energii, to miejsce zimne, więc chociaż w sensie dosłownym zamknięcie drzwi przed wpadającym do środka śniegiem powinno podnieść temperaturę, to poczucie samotności ją obniża? Na tym nie koniec niejasności. Kto zmarzł, jacy „oboje” – człowiek i drzwi? Wobec tak mało inspirującego „duetu”, z którego wyciągnąć można by najwyżej wnioski, że przedmioty też czują się opuszczone, kusi interpretacją, że występuje w tej scenie jeszcze jedna osoba, ujawniona dopiero w finale. Liczba mnoga mogłaby sugerować, że „po lekcjach” wydarzyło się coś między dwojgiem ludzi, ale nawet przy przyjęciu takiej wersji wydarzeń zakończenie jest otwarte. Może to subtelnie („i zmarzliśmy oboje”) ukazana sytuacja erotyczna w zimnej szkole, z której wyszli

<sup>118</sup> J. SŁOWACKI: *Beniowski*. Wrocław 1985, s. 165.

<sup>119</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 754.

<sup>120</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 163.

już niepożądani świadkowie? A może przeciwnie: zamiast zbliżenia fizycznego psychiczne oddalenie, emocjonalny chłód, który doszedł do głosu, gdy dosłownie skończyły się wprawdzie tylko szkolne lekcje, ale tak naprawdę końca dobiegło sygnalizowane już w pierwszym wersie coś, co „długo trwać nie mogło”.

To, że lekcje się kończą, nie oznacza w poezji końca nauk z użyciem szkolnych metafor. W razie niedoboru wiedzy człowiek potrzebuje korepetycji. W przypadku fragmentu *Oferty* Lipskiej, „Uczymy języków obcych”<sup>121</sup>, lepiej z propozycji nie korzystać – cały tekst to oferta co najmniej podejrzana, zaczynająca się od ogłoszenia: „Poszukujemy kolaboranta / na dwie godziny dziennie”, a wers o językach obcych znajduje się między „pokusami”: „Wypożyczamy metody rządzenia”, „Sprzedajemy parcele / pod nowe kraje i państwa”.

Można jednak znaleźć anonse bardziej godne zaufania. Jedna ze strof *Drobnych ogłoszeń* Szymborskiej brzmi:

UCZĘ milczenia  
we wszystkich językach  
metodą wpatrywania się  
w gwiazdziste niebo,  
żuchwy sinanthropusa,  
skok pasikonika  
paznokcie noworodka,  
plankton,  
płatek śniegu<sup>122</sup>.

Wojda uznaje, że w tym wierszu „milczenie ukazywane jest jako alternatywa, w stosunku do słowa, praktyka epistemiczna”<sup>123</sup>, ale warto

<sup>121</sup> E. LIPSKA: *Przechowalnia ciemności*. Warszawa 1985, s. 15.

<sup>122</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 36–37. Podobnie milczenie, którego trzeba się uczyć, wartościuje Krynicki w wierszu \*\*\* [*nie dlatego...*]. Pierwszy wers: „nie dlatego” wprowadza listę skomplikowanych okoliczności (dotyczących między innymi odmowy kłamstwa, dylematów związanych z faktem własnego istnienia, braku wiary – ale nie braku wierności), którą puentuje ponowne zaprzeczenie: „nie dlatego / uczyć się // milczeć” (*Określona epoka...*, s. 51–52).

<sup>123</sup> D. WOJDA: *Milczenie słowa...*, s. 91. Fragment o „korepetycjach” z milczenia to również motto książki Wojdy, ale w innym miejscu autorka zastrzega, że o ile *Drobne ogłoszenia* stanowią jeden z przykładów milczenia waloryzowanego pozytywnie, to częściej jest ono w poezji noblistki wartościowane negatywnie (zob. *ibidem*, s. 33). Stanisław Balbus czyta ten wiersz autotematycznie: „[...] aktywność poetycka została sprowadzona do wnikliwego patrzenia, wnikającego w istotę

doprecyzować, że milczenie jest tu nie tyle metodą poznania (tę stanowi wszak „wpatrywanie się”), co raczej efektem, umiejętnością do osiągnięcia – jak w starożytnym taoistycznym aforyzmie: „Ci, którzy wiedzą, nie mówią. Ci, którzy mówią, nie wiedzą”<sup>124</sup>. Droga do „milczącej” wiedzy prowadzi w wierszu noblistki przez to, co wielkie i drobne, przynależące do sfery ludzi i przyrody, martwe i żywe (wręcz nowo narodzone), nieruchome, swobodnie opadające, aktywnie poruszające się. To koreptycje z umiejętności milczenia w obliczu zróżnicowania i ogromu świata danego człowiekowi do „wpatrywania się w”<sup>125</sup>.

Podobne zajęcia dodatkowe proponuje Twardowski w wierszu *Koreptycje*:

Koniku polny  
od nieważnych wierszy  
naucz mnie od małego być mniejszym<sup>126</sup>

Wiersz przypomina cytowane w poprzednim rozdziale *Ciało pedagogiczne* poety-kapłana. Tam nauczycielami były ptaki, które uczyły człowieka „być nieważnym”<sup>127</sup>. Tym razem „korepetytor” to konik polny, ale cel jest podobny – zrozumienie przyrody i swojej (niewielkiej) roli w świecie. Daria Mazur zauważa: „Wiersze *Ciało pedagogiczne* i *Koreptycje* odczytywać możemy jako pointę dla rozważań ewangelicznych. Częsty w twórczości ks. Twardowskiego franciszkański motyw natury-nauczycielki życia powraca w tych utworach, czytelnik poddany zostaje reedukacji prowadzonej przez »małych wielkich

rzeczy, czego naprawdę nie da się aktywnie wysłowić i trzeba zatem pociec uciec się do milczenia: nie zamknięcia, ale milczenia jako wyrazu, jako swoistego »znaku poetyckiego«, czyli – po norwidowsku – »przemilczenia« ze słownym wskazaniem tego, o czym, »w jakim kierunku« i ku czemu się milczy [...]” (S. BALBUS: *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*. Kraków 1996, s. 47).

<sup>124</sup> LAO TSY: *Droga*. Przeł. z ang. M. Fostowicz. Kłódzko 1994, s. 38. Inne skojarzenie z tak wartościowanym milczeniem można by mnożyć, poczynając od słynnej tezy Ludwiga Wittgensteina: „O czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (L. WITTGENSTEIN: *Tractatus logico-philosophicus*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa 2000, s. 83).

<sup>125</sup> Podobnie umiejscawia prawdziwą wiedzę Jarosław Iwaszkiewicz w wierszu \*\*\* [*Jesienne gwiazdy...*], czyni to jednak z większymi wątpliwościami wobec jej dostępności dla człowieka: „wiedza mieszka w sliwkach / wiedza mieszka w gwiazdach / w czarnym niebie // wiedza niedostępna” (J. IWASZKIEWICZ: *Wiersze zebrane*. Warszawa 1968, s. 707).

<sup>126</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 925.

<sup>127</sup> *Ibidem*, s. 936.

nauczycieli pokory»<sup>128</sup>. Podobnie jest w wierszu Józefa Barana *Lekcja pokory* – wzorem okazują się kwiaty, które „nie żądają poklasku / nucą sobie a muzom”<sup>129</sup>. Z kolei Karasek w poemacie *Drozd* akcentuje naukę innej zasadniczej wartości: „Wolność. / Wolność, której się uczysz od zwierząt i ptaków”<sup>130</sup>.

Interesująco korepetycje wykorzystuje Zadura. Na jego *Dwa wiersze z końca stycznia 1986* składają się *Nieznany szczegół* i *Korepetycje dla Wacka*. Już pierwszy z utworów zawiera szkolne metafory i wracają one w tekście drugim, który, jak wynika z komentarza autora, „jest przypisem do poprzedzającego *Korepetycje... Nieznanego szczegółu*, nawiązującego do katastrofy promu kosmicznego Challenger, w której zginęła siedmioosobowa załoga”<sup>131</sup>. Jednocześnie „przypis” objaśniający poprzedni wiersz to nie tylko korepetycje dla czytelnika, który mógłby nie zrozumieć *Nieznanego szczegółu*, ale także korepetycje na temat mechanizmów poezji w ogóle. Pierwsza strofa *Korepetycji...* stanowi próbę obrony, nawiązującą do fraz pierwszego z utworów:

Sygnały były wyraźne Błysk ognia  
krwotok białych obłoków najdalsza szkolna wycieczka  
i te dwie kwadransowe lekcje które nie doszły do skutku  
Myślałem że mówię jasno Broniąc się muszę ci pomóc<sup>132</sup>

Poeta zdaje sobie sprawę z dwóch przeszkód. Po pierwsze, niezrozumiana może zostać aluzja do konkretnego wydarzenia, a wtedy odbiorca zbłądzi w stronę „abstrakcyjnych” interpretacji:

Coś zawiodło Wystarczyło że nie oglądałeś wtedy telewizji  
by prom tego – w założeniu okolicznościowego po części – wiersza  
poszybował w rejony abstrakcji nieokreślonych nastrojów  
niedopowiedzeń W puste niebo czystej poezji Pusty

Drugi problem to użycie języka adekwatnie do sytuacji: „Nie to niepowodzenie mnie martwi ale tamta eksplozja Universum / języka bywa

<sup>128</sup> D. MAZUR: *W stronę edukacji personalistycznej. O „Elementarzu” księdza Twardowskiego. W: Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego.* Red. A. SULIKOWSKI. Szczecin 2007, s. 224.

<sup>129</sup> J. BARAN: *Taniec z ziemią. Wiersze najnowsze z lat 2001–2006.* Poznań 2006, s. 195.

<sup>130</sup> K. KARASEK: *Święty związek...*, s. 68 (cały poemat *Drozd*: s. 52–70).

<sup>131</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane. T. 2...*, s. 6.

<sup>132</sup> *Ibidem.*

okrutnie chłodne: Lekcje się upiekły". Niestosownie brzmi błyskotliwe językowo, ale nieczułe nawiązanie do tego, że jedna z ofiar katastrofy promu była nauczycielką. Mimo tych braków podkreślona zostaje konieczność podejmowania prób porozumienia z odbiorcą, „douchania” go: „Uczniowie / Christy Mc Auliffe zrozumieliby ten wiersz ale im nie jest on potrzebny”. *Korepetycje...* to próba dookreślenia sensów innego tekstu, żeby nie stracić z oczu konkretnych ofiar konkretnej tragedii, przywrócić poezji moc „okolicznościową”. W finale utworu pada metapoetycka diagnoza, uzasadniająca takie autokomentarze: „Przypisy nie zmieniają jakości ale znaczenie się zmienia”. Czy można jednak w tekście ironicznego *Zadury* wziąć za dobrą monetę sugestię, że wiersz, który ma preferowane, wyłożone niczym materiał na dodatkowej lekcji odczytanie, faktycznie nie traci na jakości? Czy konieczność sięgnięcia po nietypową metodę (wiersz, a po nim wiersz objaśniający tamten, do tego jeszcze przypis), udzielania „korepetycji” z własnego wiersza nie świadczy jednak o pewnej porażce tego rodzaju literackiego w zderzeniu z konkretną tragedią, o której chce się pisać – z założenia komplikującymi przekaz – poetyckimi środkami?

Zajęcia dodatkowe mogą się wiązać również ze sztuką. Mocno impresyjny, plastyczny wiersz Jacka Gutorowa to *Lekcja rysunku*. A zapamiętana przez ośmiolatka krótka nauka gry na fortepianie w *Lekcji fortepianu* Zagajewskiego stanowi wstęp do rozważań nad istnieniem Innego (lekcja odbywa się w mieszkaniu sąsiadów: „Wiem, że oni są Ormianami, / ale nie wiem, co to znaczy”<sup>133</sup>), ale też zdefiniowania własnej tożsamości w spotkaniu z tą innością („Nie wiem, kim my jesteśmy – chyba wędrowcami. / Czasem myślę, że wcale nas nie ma. Tylko inni są”). Równocześnie odkrycie braku talentu do muzyki („Pani J. powiedziała mi zaraz po pierwszej / albo drugiej lekcji, żebym się raczej uczył języków”) sprawia, że „lekcja fortepianu” to także lekcja świadomości, że nie wszystko da się osiągnąć, że opcje, jakie niesie przyszłość, są ograniczone. Ale ta porażka („Muzyka będzie zawsze gdzie indziej, / nieosiągalna, zawsze w cudzym mieszkaniu”) umożliwia niedoszłemu muzykowi poznanie własnych mocnych stron. To chwila wywołująca sprzeczne uczucia („Wracałem do domu ze zwieszoną głową, / trochę smutny, trochę zadowolony – do domu”, „myślałem z goryczą, z przyjemnością”), ale i pierwszy krok na drodze do pogodzenia się z tym, co

---

<sup>133</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 271–272.



się posiada – czy chodzi o mieszkanie, w którym nie ma perskich dywanów (za to są „amatorskie obrazy”), czy o wizję samego siebie, jako człowieka stojącego po stronie słowa i obrazu, nie dźwięku. A ta wersja, mimo utraty muzyki, wcale nie wydaje się strasznym ograniczeniem, będąc wprawdzie „tylko”, ale tylko wszystkim, całym światem („został mi tylko język, tylko słowa, obrazy, / tylko świat”).

W *Nauce gry* Buczkówny wspomnienia lekcji muzyki, chociaż wypełnione konkretnymi pojęciami z zakresu tej dziedziny, zdają się przez wieloznaczność fraz symbolizować także czas pięknych i jasnych sensów w życiu, a profesor sportretowany zostaje niczym anioł-stróż („archanioł muzyki”<sup>134</sup>, „W siwiźnie – aureoli pedagogów”), wskazujący właściwą drogę: „Prowadził mnie (Unikając najmniejszej szczeliny)”. Zapomnienie tamtych nauk („Niewdzięczna zapomniałam / Nawet taktu”) i rezygnacja z muzyki na rzecz poezji („W gęstej trawie poezji / Zgubiłam wiolinowy klucz”) to równocześnie znaki zagubienia w życiu. W finale wiersza pojawia się zwrot modlitewny do utożsamionego niemal z Bogiem pedagoga, który miałby znów wskazać właściwą drogę:

Profesorze  
Który już mieszkasz w niebie muzyki  
Proszę – raz jeszcze mi podaj  
Czysty ton.

W *Lekcji muzyki* Lipskiej spotkanie z Innym tylko pogłębia poczucie nieprzenikalności światów, uświadamia niemożność komunikacji – nawet w przypadku pary zakochanych:

Wysiadają na stacji Schottentor.  
Obejmują się serdecznie.  
Każdy we własnych ramionach.  
Na własny rachunek<sup>135</sup>.

Analizując tego typu „zajęcia dodatkowe” w poezji Lipskiej, wspomnieć trzeba także o grze w szachy w wierszu *Nauka*. Szachy to metafora zasad rządzących światem (nawet czas trwania nauki odsyła do stworzenia świata: „już szósty dzień próbuję nauczyć się grać w szachy”<sup>136</sup>),

<sup>134</sup> M. BUCZKÓWNA: *Dalekie z pobliza...*, s. 55–56.

<sup>135</sup> E. LIPSKA: 1999. Kraków 1999, s. 23–25. Zob. J. WOLSKI: *Między końcem a początkiem tysiąclecia*. W: IDEM: *Dotykanie wiersza*. Rzeszów 2004, s. 206–211.

<sup>136</sup> E. LIPSKA: *Utworki wybrane...*, s. 28.

a próba opanowania gry to próba opanowania życia (choć warto pamiętać, że dobór gry konotuje też wymiar eschatologiczny: w tekstach kultury stawką gry w szachy często jest ludzka dusza). Nauka ma tu wymiar teoretyczny („czytam literaturę naukową”) i praktyczny („gimnastykuję swoje ręce”), wymaga operacji abstrakcyjnych („staram się zrozumieć powagę sytuacji”) i społecznych („coraz bardziej udzielam się społecznie”). Jednak nawet pilny uczeń jest na straconej pozycji. Rzeczywistość zmienia zasady w trakcie gry i cała dotychczas zdobyta wiedza okazuje się niewiele warta wobec niemożliwych do spełnienia wymagań:

już chcę zrobić ruch  
 aż tu nagle  
 mój profesor mówi:  
 – trzeba umieć wygrać w szachy  
 bez użycia  
 rąk.

Przywołane dotychczas lekcje – humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze, artystyczne – chociaż uczą życia, nie programu szkolnego, to nawiązują do przedmiotów faktycznie szkolnych lub do poszczególnych ich elementów, modyfikując zakres i sensy. Do zajęć dodatkowych (oprócz poetyckich korepetycji) zaliczyć można jednak także wiersze z metaforami lekcyjnymi wprawdzie, ale wprowadzającymi inne „przedmioty”, które często już swoimi nazwami odsyłają do egzystencji pozaszkolnej.

Wiele z tych „lekcji” dotyczy relacji damsko-męskich. Harasymowicz w wierszu *Lekcja czyli nic z tego* portretuje dwie kobiety. Krysia pisze pracę o porostach i jest ostrożna („Za rozsądna / to panna”<sup>137</sup>), co zniechęca mężczyznę do związku z nią, bo trzeba by najpierw nauczyć dziewczynę marzeń („Mam ją uczyć / chodzenia po chmurach”). O drugiej kobiecie, Małgosi, wiadomo niewiele, ale najwyraźniej spełnia najważniejszy warunek – to „chmur marzanna”, pojmująca wartość bycia choć trochę nierozsądną. Podsiadło proponuje w *Drugim życiu* szkolną metaforę w odniesieniu do erotycznej relacji, którą charakteryzuje między innymi wers „Uczymy się siebie jak wierszy, na pamięć”<sup>138</sup>. Podobnie w wierszu *Soma* ujmuje miłość Jarosz:

<sup>137</sup> J. HARASYMOWICZ: *Wybór wierszy*. T. 2..., s. 261.

<sup>138</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane...*, s. 332.

[...] Miłość jest jeszcze  
 bezkształtna niczym płód, łożysko. Dopiero uczymy się wchłaniać  
 siebie, nie wyklócać o nic, bo nic nie jest naszą winą<sup>139</sup>.

Największe natężenie takiego użycia szkolnej metafory dostrzec można w twórczości Osieckiej. W jej tekstach przeżywająca miłosny zawód kobieta zarzuca partnerowi: „mówisz do mnie, / jakbyś wykręcał się z lekcji śpiewu”<sup>140</sup> (*Na serwetkach*), utwór o związkach nosi tytuł *Lekcja miłości*, a problem stanowią, prowadzące do nieudanych małżeństw, *Nagłe zastępstwa*:

Mężczyźni podejmują się nagłych zastępstw  
 jak w teatrze,  
 kinie  
 lub szkole<sup>141</sup>.

W *Modlitwie* Jarniewicza każdy dwuwers to prośba człowieka, by i jego wyposażyć w cechy, które wyczytać można w słowach określających Stwórcę. Jeden z dwuwersów wykorzystuje metaforę szkolną: „Boże bez imienia / daj mi lekcję takiej konspiracji”<sup>142</sup>, a inne dotyczą sprytu („Boże nieuchwytny”), wiedzy („Boże wszechwiedzący”) i „smykałki” („Boże stwórczo świata”). Ostatnie dwa wersy – choć oparte na podobnym koncepcie formalnym – zmieniają pokorną wymowę utworu. Tym razem, nie przebierając w słowach, człowiek prosi o odebranie mu boskiej umiejętności: „Boże miłosierny / jak kurwa pozbyć się tej miłości”.

Komunikacyjne trudności międzypłciowe częściowo tłumaczy Sośnicki w wierszu *Burgund*:

Lekcja kolorów została przerwana w połowie.  
 Postanowiono się umówić, co jest jakie;  
 chłopcy oddali magentę i sjenę paloną, dziewczynki khaki i cyjan<sup>143</sup>.

Lekcyjna metafora ukazuje siłę stereotypów, których przyjęcie jest łatwiejsze niż doprowadzenie „lekcji kolorów” do końca (w efekcie dzieci wybiegające ze szkoły stanowią widok, „jakby krynicę mądro-

<sup>139</sup> Ł. JAROSZ: *Soma*. Wrocław 2006, s. 31.

<sup>140</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 1, s. 310.

<sup>141</sup> Ibidem, s. 311.

<sup>142</sup> J. JARNIEWICZ: *Skądinąd...*, s. 55.

<sup>143</sup> D. SOŚNICKI: *O rzeczach i ludziach...*, s. 218.

ści / zrobiło się po ludzku niedobrze”). Podział „umówiony” – a więc nie przyrodzony, tylko kulturowy – przyznaje stronie kobiecej ciepłą sjenę paloną i jaskrawą magentę, a mężczyznom barwy z groźnymi konotacjami (cyjan to odcień niebieskiego, ale i trucizna, khaki – kolor żołnierskich mundurów).

W kontekście dotychczasowych rozważań nad metaforą szkoły nie powinno dziwić, że także w metaforach wykorzystujących szkolny rozkład zajęć ważne miejsce odgrywa temat śmierci, znikania, odchodzenia. W utworze Jarosza *Górne światło III* ukazana zostaje „doskonała niedoskonałość” życia-snu, a walka o jego ocalenie przypomina zajęcia z udzielania pierwszej pomocy:

[...] I jeszcze coś,  
co miało tak wiele znaczyć;  
uczylimy się to pielęgnować, leczyć.  
Ratować, ugniatając kłatkę piersiową fantoma,  
dmuchając w jego odkazone spirytusem usta.  
Coś opadającego na dno gwiazdy;  
doskonałe, kulawe życie, z którego

nikt nas nie obudzi,  
bo nikt się nie obudzi<sup>144</sup>.

W wierszu *Napatrzyliśmy się na znikanie* Dariusza Suski historię zamordowania gołębia w dzieciństwie otwiera refleksja: „Napatrzyliśmy się na znikanie i jeszcze się napatrzymy. / Odbieraliśmy, pamiętasz, jego pospieszne lekcje”<sup>145</sup>. Prawdopodobnie najbardziej znany wiersz wykorzystujący taki koncept to *Ucz się śmierci* Lipskiej. Ze względu na występującą w nim metaforę sprawdzania wiedzy oraz na zbieżność pewnych wątków z innym tekstem poetki, *Dyktandem*, utwór omówiony zostanie dokładniej w kolejnym rozdziale, ale już teraz warto zauważyć, że śmierć potraktowana jest tu jak szkolny przedmiot, którego można się uczyć „Na pamięć”<sup>146</sup>. Podobna metoda dotyczy również

<sup>144</sup> L. JAROSZ: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015, s. 26.

<sup>145</sup> D. SUSKA: *Duchy dni*. Wrocław 2012, s. 16. Efektem tego „napatrzenia się” może być doskonalenie się w śmierci jako umiejętności, której można się nauczyć – jak w innym wierszu z tego tomu: *Jesteśmy dobrzy w śmierci, może i najlepsi*.

<sup>146</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 102. Anna Kamińska w wierszu *O śmierci* bliższa jest wprawdzie koncepcji *ars moriendi* jako faktycznie *ars*: „Przez tyle wieków umierania / nie nauczyliśmy się tej sztuki”, ale pisze także o śmierci jako

cierpienia w tekście Zagajewskiego \*\*\* [*Uczę się cierpienia...*] z tomu *Komunikat* (1972):

Uczę się cierpienia na pamięć  
Są to długie frazy które łączą się  
ze sobą jak dni tygodnia  
lecz nie tworzą miesięcy i pór roku<sup>147</sup>

„Na pamięć” trzeba uczyć się także rozstań w wierszu Barana \*\*\* [*spotkania same wpadają...*]: „powtarzał je będziesz cierpliwie / nauczysz się ich na pamięć”<sup>148</sup>. Utwór za pomocą szkolnych metafor ukazuje różnice między „uczeniem się” spotkań i rozstań. Spotkania „są proste jak elementarz / czytany po latach”, ale inna wiedza przychodzi znacznie trudniej:

ale ty ucz się rozstań  
są wyższą matematyką losu  
i najtrudniejszymi literami  
w alfabecie przemijania

Grzegorz Olszański sięga po całą serię metafor związanych z rozkładem zajęć, ukazując chorobę w tekście *Jadwiga*:

Od miesięcy ciało daje jej lekcję, która niejednemu  
odebrałaby ducha. Bez trudu mogłaby dawać korepetycje z bólu  
i prowadzić seminaria z poetyki jęku<sup>149</sup>.

Osobna grupa to teksty o „nauce chodzenia”. Metafora ta u podstaw sięga raczej do reguły rozwoju dziecięcego niż do edukacji szkolnej, jednak o ile Andrzej Bursa konsekwentnie buduje utwór *Nauka chodzenia* na analogii zdobywania dziecięcej umiejętności i poznawania konformistycznych reguł rządzących relacjami międzyludzkimi („od buczka do trzewiczka / uczę się chodzić po świecie”<sup>150</sup>), a Grochowiak

---

„umiejętności” i, widząc ratunek w literaturze, zauważyła: „Przydałyby się poetyckie podręczniki” (A. KAMIEŃSKA: *Poezje wybrane*. Warszawa 1973, s. 248–252).

<sup>147</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Komunikat*. Kraków 1972, s. 41.

<sup>148</sup> J. BARAN: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1984, s. 190.

<sup>149</sup> G. OLSZAŃSKI: *Starzy nieznajomi*. Katowice 2013, s. 67.

<sup>150</sup> A. BURSA: *Utwory wierszem i prozą*. Kraków 1973, s. 96. Poeta wykorzystuje ironicznie dydaktyczne przysłowie „Od łyżeczka do rzemyczka, od rzemyczka do koniczka, po koniczku – szubieniczka”, które przestrzega przed drobnymi kradzieżami.

w tak samo zatytułowanym tekście z cyklu *Sonetów szarych* zwraca się pochwalnie do ziemi (pomysłowo zestawiając stopy uczące się chodzenia ze stopami wiersza)<sup>151</sup>, to już Zadura tytułuje wiersz *Lekcja chodzenia* (nie „nauka”), a Tadeusz Różewicz w *nauce chodzenia* używa pojęcia „lekcji” („w ostatnich dwóch latach biorę lekcje / u pastora Dietricha Bonhoeffera”<sup>152</sup>, „w moim długim życiu / brałem lekcje nie tylko u poetów”), a nauka nie tylko „chodzenia” dotyczy:

zaczynij od początku  
zaczynij jeszcze raz mówić do mnie  
naukę chodzenia  
naukę pisania czytania  
myślenia

Niektóre poetyckie lekcje mogłyby tworzyć osobne kategorie „szkolnych” przedmiotów albo „katalog dodatkowych kursów”. Interesującą wersję ujęcia życia jako szkoły proponuje Adam Wiedemann w wierszu [*na zapleczu*]. W młodości człowiek wierzy we wspaniałe „zaplecze”, ale spełnienie marzeń rozczarowuje. Ten, komu udało się tam wejść, „po-tem siedzi na zapleczu, / narzeka”<sup>153</sup>. Czeką się wciąż na coś, czy raczej kogoś lepszego („A więc wciąż, zawsze czeka się na kogoś nowego, / [...] / i coś z tego wyniknie, coś co nas zadowoli”). Jednak wejście „na zaplecze” (w dorosłość? w nieudaną relację z kimś? w śmierć?) okazuje się rezygnacją z ważnej lekcji – „lekcji tajemnic”:

---

mi prowadzącymi do ciężkich przestępstw. Zob. *Szubieniczka*. W: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. ZGÓŁKOWA. Poznań 2003, s. 457–458.

<sup>151</sup> S. GROCHOWIAK: *Wybór poezji*. Wrocław 2000, s. 107–108.

<sup>152</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 4. Wrocław 2006, s. 250–255. Przemysław Dakowicz zauważa: „Lekcje »chodzenia«, jakich udziela autorowi *Płaskorzeźby* Dietrich Bonhoeffer, są zarazem lekcjami pokory, rezygnacji z siebie, porzucenia przekonani i poglądów, które, jak się okazuje, nie przystają do rzeczywistego obrazu tego, co jest” (P. DAKOWICZ: *Różewicz i Bonhoeffer. Na marginesie wiersza „nauka chodzenia”*. W: IDEM: *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*. Łódź 2015, s. 42–43).

<sup>153</sup> A. WIEDEMANN: *Domy schadzek...*, s. 60. Szkolnych metafor jest w tym wierszu więcej. Pojawia się ostrzeżenie przed skupieniem na sobie samym: „Od siebie się niczego nie nauczysz, pamiętaj”, a także doprecyzowanie sytuacji osoby, która jest na zapleczu: „(Skoro już raz trafiłeś na zaplecze, / możesz liczyć już tylko na to, że ktoś cię stamtąd wyciągnie / jako przykład lub pomoc)”, a także określenie tej kondycji przez szkolną rolę: „Jest się praktykantką”.

W klasie tymczasem dalej odbywa się lekcja  
tajemnic, i wszyscy są zadowoleni,  
bo tajemnice lubią, gdy je ktoś rozgryza.

W wierszu Jarosza *Studium* człowiek uczy się, bez zadowalających efektów, siebie samego: „Chleb zapijany zupą, nauka: nic nie / zapamiętałem, nie zapamiętałem nic z siebie”<sup>154</sup>. Ludzie okazują się materiałem do opanowania w toku edukacji w wierszu *Ludzie dla początkujących* Lipskiej z tomu o takim samym tytule<sup>155</sup>. *Lekcję* Zadury otwiera refleksja na temat czerpania nauki z porażek („Übung macht Meister – więc uczą przegrane / więc nasi bracia młodszy będą inni”<sup>156</sup>), która szybko podana zostaje w wątpliwość: „słabuje pamięć i po szkodzie głupi”. Podobne „zajęcia” odbywają się w poemacie Krzysztofa Siwczyka *Dokąd bądź: „pamiętamy lekcje monotonnych porażek, nie zapominamy o kursach pokory”*<sup>157</sup>. Poświęcony pamięci prekursora lotnictwa Ottona Lilienthala wiersz Karaska nosi tytuł *Lekcja lotu* i w pesymistycznym tonie podsumowuje ludzkie próby wzbijania się w powietrze. W tekście

<sup>154</sup> Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber...*, s. 40.

<sup>155</sup> Jan Piotrowiak omawia ten wiersz, rozwijając edukacyjną terminologię: „Chcąc zrozumieć otaczający świat, i to w szczególnym momencie jego przełomu (milenium, stulecia), trzeba »nauczyć« się ludzi [...]. To trudne ko-repetycje z ludzkich doświadczeń. Gdyż to właśnie ludzie – ich przypadki i przeznaczenia, ich osobliwości i pospolitości, ich namiętności i znużenia – tworzą ten poetycki *panopticon* człowieczego losu. Ludzka menażeria zdaje się kuszącą *exemplum* poetyckiego podręcznika adresowanego – i tu zdziwienie – »dla początkujących«. Określony w tytule przedmiot poetyckiego studium (»ludzie«), w swym ciężarze pojęciowej ogólności (jakby gatunkowej kwalifikacji), przedkłada się odbiorcy mało wybrednemu, stawiającemu pierwsze, niezgrabne jeszcze kroki w tej trudnej lekcji zdobywania wiedzy o tym, »co ludzkie«. Być może w tej długotrwałej edukacji wciąż jesteśmy debiutantami, mało wprawnyymi nowicjuszami albo mało pojętymi dyletantami w niełatwej sztuce uczenia się Innych” (J. PIOTROWIAK: *Skryptorium wiersza „Ludzie dla początkujących” Ewy Lipskiej*. W: *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*. Red. M. JOCHEMCZYK, M. KOKOSZKA, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2015, s. 153).

<sup>156</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 1., s. 81.

<sup>157</sup> K. SIWCZYK: *Dokąd bądź*. Kraków 2014, s. 67. Z kolei w wierszu *Cokolwiek bez znaczenia* Siwczyk proponuje cały szereg edukacyjnych treści, które – chociaż pozornie niepowiązane – zestawione razem składają się na „szkolną” konsekwencję utworu (zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę fakt, że cytowane wersy otwierają trzy strofy tekstu): „co noc zwyciężasz co dzień powtórka z próżni / [...] // odzywamy się współczulnie odpowiadamy / możliwie wyraźnie [...] // będziemy pamiętać lekcje niskich chmur” (K. Siwczyk: *Jasnopis*. Kraków 2016, s. 59).

*Bat* Kornhausera przymusowe wyjazdy Żydów z Polski sprawiają, że podmiot-bohater, który w kraju pozostał, zmuszony jest do bolesnej edukacji („ja brałem / lekcje zacierania śladów”<sup>158</sup>). Utwór *Cudzoziemka czyli lekcja tożsamości* Barana dotyczy trudności, na które napotyka podmiot-bohater, gdy na prośbę wywodzącej się z innej kultury rozmówczyni stara się uchwycić w słowach swoją tożsamość. Przywoływane w rozdziale pierwszym „lekcje” Karpowicza (*Lekcja ciszy* i *Zielona lekcja*) to, udające lekcje przyrody, demaskacje mechanizmów totalitaryzmu (choć jest i „lekcja” gloryfikująca taki ustrój – *Lekcja bolszewicka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego). W *Paralogice* Jan Brzękowski kpiąco proponuje tytułowy „przedmiot” jako naukę trudniejszą od logiki („już logika wymaga dużego wysiłku / a cóż dopiero paralogika!”<sup>159</sup>), prowadzoną w ramach oficjalnych zajęć („Chodzę także na wykłady metodologii nauk supralogicznych”) i stosowaną na polu najmniej odpowiednim dla ryzykowania brakiem logicznego myślenia:

a natychmiast po poznaniu pułkownika Obijacza  
zacząłem pisać pracę habilitacyjną  
z zakresu logistyki  
w zastosowaniu do działań wojennych.

Okrutnych lekcji udziela PRL-owska ojczyzna w utworze *Ponad siły* Pawlaka, ale nie są to nauki zgodne z zamierzeniami władzy, bo jej działania, zmierzające do wymuszenia posłuszeństwa, przynoszą odwrotny efekt:

mówisz że powinienem nauczyć się  
strzelać  
salutować  
stać w postawie zasadniczej  
[...]  
czy nie pamiętasz że dzięki Tobie nauczyłem się  
już bardzo wiele  
że nauczyłem się rzeczy których  
nikt inny by mnie nie nauczył bo urodziłem się  
w takim domu i takiej atmosferze  
gdzie to wszystko było nie do pomyślenia  
nauczyłem się palić przychodzące  
każdego ranka listy

<sup>158</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane...*, s. 428–429.

<sup>159</sup> J. BRZĘKOWSKI: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1980, s. 157.



odmierzając w ten sposób kolejne dni  
 mojego strachu  
 nauczyłem się nienawiści i czegoś  
 w rodzaju przekory (?) która – być może – już nigdy  
 nie pozwoli mi stanąć na bacność  
 gdy zagrają znany motyw mazurka  
 [...]
   
 nauczyłem się niewiary w słowo drukowane<sup>160</sup>

Także Kaczmarek w *Elektrokardiogramie* ukazuje społeczeństwo w ponurym kraju („Nauczono nas rozsądku, lekcja trwała parę lat. / Już nam nikt za życia nie obieca raj!”<sup>161</sup>), dając jednak przynajmniej nadzieję na zmiany („Aż zakipi w nas gar wrzątku i naukę trafia szlag”). Wierzyński w *Rzeczy wstydlivej* łączy szkołę i życie, pokazując konsekwencje traktowania męskiego płaczu jako kulturowego przekroczenia – przychodzi bowiem chwila, „Gdy nie ma już nic / Tylko płacz”<sup>162</sup>, a męczyzna nie potrafi się w takiej sytuacji odnaleźć:

I co wtedy robić?  
 Zacząć od początku,  
 Zapisać się do szkoły  
 I uczyć się uczyć  
 Przez długie, zawile życie  
 Pierwszej,  
 Dorosłej,  
 Męskiej  
 Łzy?

W *Nauce cierpliwości* (pierwszej części *Opowiadania dydaktycznego*) Różewicza „chiński mur”

[...] udziela lekcji pogładowej  
 ludziom pozbawionym wyobraźni  
 o tym co to jest wyobraźnia  
 rzeczywistości<sup>163</sup>

W niektórych wierszach nie padają wprawdzie słowa „lekcja” czy „szkoła”, ale już czasownik „uczyć/uczyć się” podsuwa myśl o szkolnych

<sup>160</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny...*, s. 62–67.

<sup>161</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji...*, s. 337–338.

<sup>162</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane. T. 2...*, s. 285.

<sup>163</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja. T. 2...*, s. 293–294.

przedmiotach. Tak jest w utworach Twardowskiego *Uczy* („Wiary uczy milczenie”<sup>164</sup>) i *Wiara*, gdzie przewrotnie ukazana zostaje odmienność nauki szkolnej i „życiowej”:

– Ucz się wiary – krzyczał

Pokazałem mu język  
bo wiara to nie nauka  
– to doświadczenie<sup>165</sup>.

Mimo różnic w planach szkoły i życia poeci licznie i często przedstawiają „pozaszkolne” doświadczenia jako coś, co kojarzy się z nauczaniem szkolnym, coś, czego można „nauczyć”<sup>166</sup>. Czasem jednak dobrze jest zrobić sobie – jakkolwiek często zaledwie pozorną – przerwę od nauki.

## Czas na przerwę

Krótki odpoczynek między lekcjami, przerwa, też posłużyć może jako wielka metafora<sup>167</sup>. W „zwichniętej”<sup>168</sup> villanelli *Duża przerwa* Suski wy-

<sup>164</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 535.

<sup>165</sup> Ibidem, s. 642.

<sup>166</sup> Warto przypomnieć w tym kontekście dawniejsze, międzywojenne i wojenne frazy Jerzego Lieberta: „Uczę się ciebie, człowieku. / Powoli się uczę, powoli” w wierszu o takim incipicie (J. LIEBERT: *Poezje*. Warszawa 1983, s. 144), „Ucz się, świętku, wiedzy lisiej, ucz! / Ucz się ziemi, mroku, szmeru, ucz się wiatru!” w *Lisach* (ibidem, s. 145–146) i Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – takie jak „Wyuczili cię, syneczku, ziemi twej na pamięć” w *Elegii o...* [*chłopcu polskim*] (K.K. BACZYŃSKI: *Utwory zebrane*. T. 2. Kraków 1979, s. 106), „Nas nauczono” w *Pokoleniu* (ibidem, s. 56–58).

<sup>167</sup> Przerwa może też funkcjonować jako ważna (zaakcentowana już w tytule) okazja do namysłu nad tym, kim się jest i kim byliby się w innej sytuacji – jak w *Małej pauzie* Miłosza, piątym fragmencie poematu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*, zaczynającym się wersami: „Życie niemożliwe, ale było znoszone. / Czyje życie? Moje, a co to znaczy? // Na małej pauzie, podjadając butersznyt z papierka, / Stoję pod ścianą w pucułowatej zadumie” (C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 666; cały poemat *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: s. 631–682).

<sup>168</sup> „Wiersze Suski zawsze pracowały w sposób typowy dla rozmaitych wyciągów i sztang (regularne rymy, metrum itp.), ale w tegorocznym tomie pojawia się całkiem nowa forma – nieco zwichniętej vilanelli. Zachowana zostaje powtarzalność kluczowych dla niej fraz i długość zwrotek, natomiast kruszeją ortodoksyjne zasady wyznaczające długość całego utworu oraz wskazujące, które konkretnie wersy i rymy mają się powtarzać” (M. WOŹNIAK: *Kontenery i duchy*. [Http://wakat](http://wakat)).

prawa do dawnej szkoły („Podjechać pod podstawówkę godzinę przed świtem”<sup>169</sup>) stanowi okazję do zmierzenia się z dawnym sobą – a właściwie z licznymi odsłonami dawnego siebie („chcieć żywych zobaczyć wszystkich zmarłych chłopców, / którymi byłem wcześniej. Nazywani życiem”). Dawniej nie istniała w dziecięcym umyśle świadomość śmierci, życie było beztronską grą w piłkę, a dziś zostaje tylko tęsknota za taką niewinnością, za „dużą przerwą” od świadomości umierania. Kiedyś zmierzało się do pełni, co wyraża gradacja „Jasno jaśniej byliśmy” – aż prosząca się o „najjaśniej”. Próba odzyskania tej beztronski to równocześnie próba powrotu na wznoszącą się krzywą życia („Ciepło cieplej będziemy” – co nawiązuje do innej dziecięcej zabawy, w ciepło-zimno, i wyraża nadzieję na okrzyk „parzy”, oznaczający odkrycie). Jednak nawet w tych próbach dostrzec można świadomość, że czasu zostało niewiele. Stopniowanie przebiega tu też w drugą, umniejszającą (skracającą czas) stronę, chociaż konstrukcja „a nawet” sugerowałaby gradację „w górę”: „Dni, a nawet chwilę”. Kiedyś było się całym sobą po stronie życia („kiedyś to się działo, czterdzieści lat temu / nazwali mnie życiem, dziś nie wiem nie jestem”), które wydawało się oczywistością, teraz jest się już po stronie przemijania. Szkoła nie przygotowywała do zderzenia ze skończonością egzystencji, ani na to, że życie wcale nie musi być czymś realnym, namacalnym, pełnym sensu, lecz może okazać się tworem zaledwie „może” istniejącym:

Parkuję pod podstawówką milimetr przed świtem,  
nikt nas w niej nie uczył, że jest śmierć, a życie  
Może. [...]

Teraz to, co kiedyś żywe, można przechować jedynie w (martwym) wierszu, a zabawa nie może już być tak beztronska, jak dawniej („nawet strzelam bramkę jak przypis do wierszy, / Którymi być nie chcę, do snów napowietrznych”, „Mali chłopcy w trawie po nocy o świetle / stawaliśmy się wierszem, a mieliśmy – życiem?”). Pierwszy wers utworu zakłada podjechanie „godzinę przed świtem” i grę („zagrać

---

sdk.pl/kontenery-i-duchy/ [data dostępu: 24.10.2015]). *Duża przerwa* realizuje zasadę długości strof oraz całego utworu (pięć strof trzywersowych, szósta czterowersowa), a frazy się powtarzają, ale ich układ nie realizuje klasycznego wzorca villanelli. Zob. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC: *Villanella. Od Anonima do Barańczaka*. Katowice 2006, s. 13–23.

<sup>169</sup> D. SUSKA: *Duchy dni...*, s. 10.

w nogę z dziećmi, jednym drugim szczyłem”), ale następuje uświadomienie sobie niemożności powrotu do dzieciństwa; i życia. Byłaby to tylko rozgrywka z widmami, która niczego by ostatecznie nie zmieniła.

„Skróty” czasowo-przestrzenne – najpierw „godzinę przed świtem”, potem wersja łącząca czas i przestrzeń („milimetr przed świtem”), a ostatecznie zmiana z godziny na sekundę („Parkuję pod podstawówką sekundę przed świtem”) – dodatkowo akcentują upływanie życia, a ostatni wers („Wchodzę do budynku. Ściszam wielką ciszę”) da się odczytać jako metaforę śmierci. Być może „wielka cisza” to obecna w świadomości śmierć, która staje się faktem, i nadszedł już koniec „dużej przerwy” (życia, które w takiej interpretacji oznaczałoby czas „bycia” między jednym i drugim „niebyciem”). Trzeba wejść do szkoły, nie da się odkładać ostatecznej konfrontacji, nie pomoże próba powrotu „do gry” z dawnym(i) sobą. Czy finalny wers można czytać z większą nadzieją? Wejście do szkoły (która jest elementem czasów, gdy śmierć jeszcze w świadomości nie istniała) mogłoby mieć znaczenie ochronne, a paradoks „ściszania ciszy” (zamiast jej wyolbrzymienia) mógłby oznaczać zagłuszenie grozy (dwa minusy jako plus). Jednak w kontekście ciągłej negacji życia w tym wierszu, niepokoju związanego z nadejściem świtu<sup>170</sup>, tytułu (sama natura przerwy – nawet „dużej” – jest taka, że przerwa musi się skończyć) oraz heideggerowskiej dykcji tomu *Duchy dni* trudno uwierzyć w szczęśliwe zakończenie<sup>171</sup>.

Przerwy wpisane są w rozkład zajęć. Co jednak, gdy – nieco wbrew tytułowi tego rozdziału – nie wszystko dzieje się „zgodnie z planem”? Przykład stanowią różne formy opuszczania lekcji. Jak wygląda poety-

---

<sup>170</sup> Wiersz nie tylko formą villanelli, ale też zapadającą na koniec ciszą oraz właśnie śmiercionośnym znaczeniem nadejścia świtu kojarzy się z *Powiedz, że wkrótce* Barańczaka: „Już późno. To przecież / prawie świt” (S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane...*, s. 471).

<sup>171</sup> Marcin Jurzysta zauważa: „Suska staje po stronie Heideggera i jego »bycia-ku śmierci« tej będącej tematem tabu, przemilczanej [...]. [...] *Duchy dni* są wywołane właśnie po to, by w zwolnionym tempie przyglądać się temu, jak życie zamienia się w śmierć (lub w wersji całkowicie pesymistycznej coś takiego jak życie nie istnieje w ogóle, istnieje tylko śmierć, która stopniowo się ujawnia, powoli odsłania swoje prawdziwe oblicze)” (M. JURZYSTA: *W życiu, być może nie daje się żyć bez duchów*. <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/w-zyciu-byc-moze-nie-daje-sie-zyc-bez-duchow-czyli-dariusz-suska-wywoluje-duchy-dni/> [data dostępu: 24.10.2015]).

cka frekwencja metafor związanych z frekwencją? Czy często znaczenia wynikają z nieznalesienia się na liście obecności<sup>172</sup>?

### Dzień Wagarowicza, czyli (nie)usprawiedliwieni

W wierszu Szymborskiej *Nieobecność* sytuacja jest specyficzna, nieobecność wynika bowiem z nieistnienia uczennicy. Na alternatywną historię tego, co by było, gdyby rodzice (wtedy już nie-rodzice) poślubili zupełnie innych ludzi i mieli inne córki, składają się między innymi kwestie szkolne. Córka matki i „pana Zbigniewa B. ze Zduńskiej Woli”<sup>173</sup> różniłaby się od wersji „zaistniałej” w zakresie stopni („Ze świetnymi stopniami z fizyki i chemii, / i gorszymi z polskiego”), a z córką ojca (urodzoną, gdyby poślubił on „pannę Jadwigę R. z Zakopanego”) mogłaby chodzić do klasy („Może by obie spotkały się nawet / w tej samej szkole i tej samej klasie”). Oczywiście, nie miałyby świadomości, że coś je łączy – bo wobec niezaisnienia związku matki jednej i ojca drugiej tak naprawdę nic by ich nie łączyło („Ale żadna z nich para, / żadne pokrewieństwo”), a na zdjęciu stałyby „daleko od siebie”. Sytuacja pozowania do klasowej fotografii to w tym wierszu ostatni etap osławiania się z możliwością własnego nieistnienia:

Dziewczynki stańcie tutaj

[...]

Tylko jeszcze policzcie,  
czy jesteście wszystkie?

– Tak, proszę pana, wszystkie.

W tym kontekście tytułowa „nieobecność” nabiera znaczeń równocześnie absencji szkolnej i całkowitego nieistnienia. Szkolna metaforyzacja pozwala uchwycić tę paradoksalną sytuację w terminach przyswajalnych, w obrazkach wyobraźalnych, ale równocześnie uświadamia przykrą nieistotność jednostkowej egzystencji. Jako że dana osoba by

<sup>172</sup> Warto na marginesie zauważyć, że taki tytuł – *Lista obecności* – nosi tomik Kozioł z 1967 roku. Zob. D. OPACKA-WALASEK: *Kobieca sygnatura pod „Listą obecności” Urszuli Kozioł*. W: EADEM: *Pasaże liryczne*. Katowice 2013, s. 139–180; pierwodruk: W: *Interpretować dalej. Najważniejsze książki poetyckie lat 1945–1989*. Red. A. KAŁUŻA, A. ŚWIEŚCIAK. Kraków 2011, s. 197–210.

<sup>173</sup> W. SZYMBORSKA: *Dwukropek*. Kraków 2005, s. 5–6.

nie zaistniała, jej nieobecność nie zostałaby zauważona. Nikt nawet nie zdawałby sobie sprawy z tego, że kogoś brakuje<sup>174</sup>.

Nieobecność bohaterki wiersza Szymborskiej można by zapewne usprawiedliwić – ma powód nietypowy, ale ucinający wszelki sprzeciw. Poeci chętnie sięgają jednak także po „zjawisko z dziedziny patologii życia szkolnego”<sup>175</sup>, czyli wagary. Czasem ich konotacje są – zgodnie ze szkolną wykładnią – negatywne, jak w przypadku tekstu *W szkole wolności* Wojciecha Młynarskiego, kiedy uchylanie się od lekcji uniemożliwia prawidłowe korzystanie z odzyskanej wolności („trzy czwarte Polski raczej na wagarach...”<sup>176</sup>). Najprostsze (ale złożone pod względem oceny takich działań) zastosowanie wagarów – jako wyrazu buntu wobec szkolnego systemu, który więzi i uniemożliwia prawdziwe, niezależne życie – znaleźć można w wierszach Podsiadły: zaobserwowanych (jak w przypadku relacji z cudzych, jeszcze nieśmiały wagarów w utworze *Hajnowka. Wagary*), doświadczonych przez dziewczynę w *Drugim życiu* („wagaruje, aby spotkać się ze mną i kochać na przykład / w dzikim sadzie, o który biskup toczy spór z technikiem”<sup>177</sup>) i własnych, w tekście *Nic mnie nie usprawiedliwi*:

Na strychu znajduję swoje stare świadectwo szkolne.

Połowa niedostatecznych. „Nie otrzymał promocji”. „W ciągu roku opuścił 158 godzin lekcyjnych, w tym nie usprawiedliwionych 64”.

Pamiętam tamte godziny. Tych sześćdziesięciu czterech nie zamieniłbym na żadne inne [...]”<sup>178</sup>.

---

<sup>174</sup> „Spyta ktoś: cóż niezwykłego w tej sytuacji? Niezwykłe jest to, że nie pasuje do niej ani słowo »jesteście«, ani słowo »wszystkie«; dziewczęta nie tyle bowiem »są«, ile »mogłyby być«, i nie są »wszystkie«, bo brak tej, która »jest«. Zauważmy przy tym, że pytanie fotografa zjawia się po to, by pokazać, że rzeczywiste istnienie konkretnej osoby może być pojmowane jako przekreślenie innych, możliwych istnień; że to, co wydaje się oczywiste, naturalne, konieczne – jest tylko spełnioną możliwością, jedną z wielu” (M. STALA: *Nawias, znak zapytania, dwukropek. O jednym z wątków nowego tomu Wisławy Szymborskiej*. W: IDEM: *Niepojęte. Jest. Urywki nie napisanej książki o poetyce i krytyce*. Wrocław 2011, s. 44–45; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 52).

<sup>175</sup> W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 451.

<sup>176</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 202.

<sup>177</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane...*, s. 332.

<sup>178</sup> Ibidem, s. 319–320. Znacznie mniej entuzjastycznie postrzega wagary Sośnicki, który wiersz *Święta rodzina* kończy związłym ujęciem losów jednej z postaci:

Dawną bez troskę poprzez doświadczenie wagarów przedstawia również Grzebalski w wierszu *Jeszcze. Wspomnienie* („Słoneczny dzień, / wagary zamiast szkoły”<sup>179</sup>) zestawione zostaje z ujawnionymi w finale krótkimi perspektywami na przyszłość: „Jeszcze to lato, / może następne”. Obserwacja cudzych wagarów to także jeden z momentów olśnienia w utworze *Kardonia i Faber* Jarosza: „To wtedy, gdy zobaczyłem moich byłych uczniów / na wagarach. Palili ognisko w lesie, targali po śniegu gałęzie”<sup>180</sup>. Młodszych „wagarowiczów” z zazdrością obserwuje też podmiot-bohater *notatki z końca września* Wojciecha Brzoski. Tu jednak uciekinierami są, dość paradoksalnie, „roześmiane parami”<sup>181</sup> dzieci, zapewne idące do szkoły. W porównaniu ze „szkołą” przedstawioną w wierszu (szkoleniem wojskowym: „autobus w moro / jedzie do szkoły, z chlebakiem na ramieniu”), ich los wydaje się jednak wagarami („biegną na wagary”). Dzieci mają szczęście:

nie będą musiały walczyć  
ani strzelać, ani uczyć się  
chować za czymiś plecami.  
i nic im nie przypadnie.

Osiecka w utworze *Na wagary* przechodzi od wagarów faktycznie szkolnych („tyle lekcji, i jeszcze zadane... // Lepiej chodźmy na wagary”<sup>182</sup>) do ucieczki od obowiązków („Pan zapewne jest zajęty jak minister”) i jakiejś „pani” (czyli zapewne oficjalnej partnerki „pana”, chociaż słowo „pani” doskonale pasuje też do stylizacji na sytuację szkolną), ucieczki tylko we dwoje („Lepiej chodźmy na wagary, / po

---

„Dziewczyna wraca z wagarów przez fabryczną halę / i od razu zostaje po godzinach” (D. SOŚNICKI: *Spóźniony owoc radiofonizacji*. Wrocław 2014, s. 14).

<sup>179</sup> M. GRZEBALSKI: *W innych okolicznościach*. Kraków 2013, s. 42.

<sup>180</sup> Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber...*, s. 54–55.

<sup>181</sup> W. BRZOSKA: *Drugi koniec wszystkiego*. Mikołów 2010, s. 11. Tekst podejmuje wątek *plakietki z początku września* – wiersza, w którym trzeba się tłumaczyć z chodzenia z wojskowym chlebakiem, a sytuacja ukazana zostanie za pomocą szkolnego porównania: „tłumaczę się niczym harcerz, spieszący do szkoły na inaugurację / w zielonym, sztruksowym mundurku” (ibidem, s. 9). Pragnienie wolności wybrzmiewa też w *Wagarach* Kazimierzy Iłakowiczówny. Wobec ciągłych zakazów („Na rozstaju – milicjant, / na chodniku – kontroler!”) marzy się o podróżowaniu wbrew wytyczonym trasom („Oj, dajcie mi własny tramwaj, / a wyjadę w pole!”) (K. IŁAKOWICZÓWNA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971, s. 495).

<sup>182</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 1, s. 35–36.

prostu za rękę mnie weź)". Trzecia część tekstu dotyczy już planu szerszego, nie szkolnego i nie prywatnego, lecz uniwersalnego. Tym razem chodzi o ucieczkę od wymagań życia, w którym „był świadomość nam określa”, „bez przyczyny nie ma skutku”, „Nie uznaje niespodzianek stary wszechświat”. Recepta brzmi:

Lepiej chodźmy na wagary,  
na odwrót, na przekór, na stos,  
na wagary, na wagary –  
postawmy na głowie los<sup>183</sup>.  
Na wagary, na wagary,  
porzućmy ciężenie i czas,  
mierźmy siły na zamiary –  
wagary, wagary, wagary,  
urwijmy się wszyscy wraz!

Finezyjnie „używa” wagarów Krzysztof Siwczyk w wierszu *Wiosna – wagary* z tomu *Dziki dzieci* (1995). Utwór, w którym ujawniona zostaje niegotowość na rzeczywistą erotyczną inicjację, zawiera śmiało obrazy ze snów („Wiele razy gwałciłem ją we śnie a ona się śmiała / Wiele razy po prostu rozmawialiśmy przez sen”<sup>184</sup>). Sny jednak nie realizują się w rzeczywistości, w której z wymarzoną kochanką siedzi się grzecznie na balkonie na składanych krzesłach i pije sok, dokonując zaskakującego odkrycia: „Teraz ze słomką w ustach jest mi zupełnie obca”. Seksualna propozycja wzbudziłaby w chłopcu wręcz zniechęcenie, bo lepiej radzi sobie on w materii snów, więc wolałby znów w nich się znaleźć. Podsumowanie całej sytuacji w finale dobitnie wyjaśnia, skąd wzięło się drugie słowo tytułu wiersza: „Sny dorosleją / Wzwód wagaruje”. Siwczyk wykorzystuje, już subtelniej, szkolną niesubordynację w miłosnym poemacie *Zdania z treścią* (2003), w którym mężczyzna sam siebie określa słowami: „Nieusprawiedliwiony. Nieprzygotowany. Inaczej nie potrafię”<sup>185</sup>.

W wierszu Zagajewskiego *Na wagarach* dawna myśl („A może właśnie tutaj jest królestwo umarłych”), która nasunęła się w marcu (kiedy

<sup>183</sup> Pojawia się tu żartobliwie wykorzystanie znanego z pieśni *My, Pierwsza Brygada* rymu „na stos”–„los”.

<sup>184</sup> K. Siwczyk: *List otwarty (1995–2005)*. Wrocław 2006, s. 21. *Wiosna – wagary* to także tytuł cyklu, do którego należy wiersz.

<sup>185</sup> *Ibidem*, s. 201 (cały poemat *Zdania z treścią*: s. 193–221).



„uczniowie na wagarach piją tanie piwo / w pierwszej chaotycznej ekstazie”<sup>186</sup>), wśród chwastów i zgniecionych puszek, zostaje zakwestionowana: „Tak wtedy myślałem, ale teraz / nie wiem, jak skończyć ten wiersz”. Sytuację zmienia odkrycie, że istnieje „ogromne królestwo żywych”. Jest ono wprawdzie „widzialne i przyjazne”, ale człowiek go nie dostrzega, będąc równocześnie jego częścią („Jest przecież także inne królestwo, / do którego my należymy”) i mając je w sobie („ponieważ jest w nas”), i nie ogarnia jego ogromu („ponieważ jest nieskończone / i elastyczne”). To, jak w kontekście tytułu wiersza komentuje Paweł Próchniak, „królestwo istnienia na wagarach”<sup>187</sup>:

A w nim są budziki, które płaczą  
i płyty jazzowe z winylu,  
są guziki i agrest,  
i czarny bez.

Umieszczenie wagarów po stronie życia nie jest typowe – łatwiej znaleźć metafory łączące szkolne ucieczki ze śmiercią. Najbardziej wprost wyraża to diagnoza z pierwszego wersu *Z listu* Lipskiej: „Śmierć to wagary Panie Profesorze”<sup>188</sup>. Ze względu na występującą w utworze metaforę egzaminu tekst zostanie dokładniej omówiony w kolejnym rozdziale, ale warto już teraz wskazać fakt, że śmierć w jakimś sensie wagary usprawiedliwia („dwa sznurowane buty / które usprawiedliwią moją nieobecność”) – i na chwilę zatrzymać się przy następujących po inicjalnej metaforze wersach: „Już na następnej ulicy / zrzucamy z ramion ciężkie tornistry wiedzy”. Podobne pożegnanie pojawia się bowiem w wierszu Miłosza *Dobranoc*, przy czym tu pożegnanie życia łączy się z rezygnacją z „obowiązków” twórczych:

Żadnych obowiązków. Nie muszę być głęboki.  
Nie muszę być artystycznie doskonały.  
Ani podniosły. Ani budujący<sup>189</sup>.

<sup>186</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Asymetria*. Kraków 2014, s. 28–29.

<sup>187</sup> P. PRÓCHNIK: *Nuta człowiecza (uwagi na marginesie Asymetrii)*. „Konteksty” 2014, nr 3–4, s. 253.

<sup>188</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 84.

<sup>189</sup> C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie...*, s. 1032. Cytując ten wiersz z tomu *Dalsze okoliczności* (1991), Danuta Opacka-Walasek podkreśla różnicę między starszymi pożegnaniami („Do poetyckich pożegnań, seniliów, Miłosz przyzwyczaił nas już dawno”) a tymi z *Wierszy ostatnich* (2006) („Pośmiertny tom Miłosza pokazuje, że prawa do »wagarów« od poetyckich powinności nie dał sobie do końca, a rozmaite rejestra-

Tu także odejście ukazane zostaje jako wagary: „Inni tym się zajmą. A ja na wagary, / *Buonanotte. Ciao. Farewell*”.

Wagarów w tradycyjnym szkolnym porządku nie można usprawiedliwić, ale w kontekście wielkiej metafory szkoły trzeba spojrzeć na nie przychylniej. Skoro szkoła życia zniewala, jest opresyjnym mechanizmem odczłowieczającym, wtłaczającym jednostkę w tryby systemu i odbierającym jej podmiotowość, to łamanie reguł, nieposłuszeństwo (podobnie jak ukazane w poprzednim rozdziale unikanie „prymusostwa”) staje się wręcz obowiązkiem człowieka dążącego do odzyskania indywidualności, do przewartościowania egzystencji według ludzkich – a nie „szkolnych” – przepisów.

### (Wieczne) wakacje

Pawelec zauważa: „Czesław Miłosz mówi światu »Dobranoc«, wsparte ironicznym zwrotem »A ja na wagary. *Buena notte. Ciao. Farewell*«. Bardzo podobnie ujmuje rozstanie ze światem Herbert, ogłaszając »wyjazd na wakacje«<sup>190</sup>. Wspomniana fraza znajduje się w wierszu *Urwanie głowy z Epilogu burzy*. Przyglądając się obu metaforom, warto poza ich podobieństwem (formalnym – „na wagary/wakacje” i treściowym – oba pojęcia odnoszą się do czasu wolnego od szkoły) wskazać różnice. Wybór „wagarów” to samodzielna decyzja „wagarowicza”, przekroczenie zasad, nieobecność na gruncie szkolnych regulaminów nieusprawiedliwiona. Fraza z Miłosza brzmi przez to, jakby żegnający się miał poczucie niestosowności ucieczki, ale przekornie się ze swoim „niepoprawnym” wyborem afiszował. „Wakacje”, los Pana Cogito, są natomiast z góry wpisane w plan roku szkolnego, to okres po ciężkiej pracy, na który „uczeń” zasłużył wypełnieniem obowiązków. I chociaż w tym wypadku wołałby pewnie tę „nagrodę” nieco opóźnić, nie ma wyboru, nie podejmuje sam decyzji, „kiedy wszystko to kończy się”<sup>191</sup>.

---

cje zamierania nasuwają smutną myśl o wagarach przed nim... ostatecznych)” (D. OPACKA-WALASEK: *Pastisz przeciw zamieraniu. Czesława Miłosza „Na cześć księdza Baki”*. W: EADEM: *Pasaże...*, s. 38; pierwodruk: W: *Zamieranie lektury*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2008, s. 143–160).

<sup>190</sup> D. PAWELEC: *Konfesje elegijne*. W: IDEM: *Od kołysanki do trenów. Z hermeneutyki form poetyckich*. Katowice 2006, s. 155; pierwodruk: *Ta ostatnia dekada... Zwycięstwo słowa dojrzałego w poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych XX wieku*. „Postscriptum” 2002, nr 1.

<sup>191</sup> Z. HERBERT: *Wiersze zebrane...*, s. 694–695.

W przypadku wiersza Herberta nie ma wątpliwości, o jaką podróż chodzi:

przecież bez końca  
nie można  
odkładać  
w nieskończoność  
wyjazdu na wakacje

Te wersy wyraźnie podpowiadają nadchodzącą śmierć. Przy pobieżnej lekturze łatwo pokusić się o interpretację fragmentu „odkładać / w nieskończoność” jako „ciągle odkładać”, jednak uświadomienie sobie, że taką funkcję pełni przecież wcześniejsze „bez końca / nie można / odkładać”, sprawia, że na pierwszy plan wysuwa się wersja „w nieskończoność / wyjazdu na wakacje”, czyli wyjazdu na wakacje w nieskończoność. Tę intuicję potwierdza finał wiersza, kiedy Pan Cogito dochodzi do wniosku

że wszystko to pójdzie  
naprzód  
jak przed wakacjami

– uściślając:

na pewno gorzej  
niż za życia Pana Cogito  
ale zawsze pójdzie

Z drugiej strony, wizja śmierci jako wakacji, z których się nie wraca, ma w poezji swoją negację. Lipska wykorzystuje jedną z cech wakacji, ich przejściowy charakter, w skierowanym do osoby zmarłej wierszu *Żywi nie są cierpliwi*. W tym utworze czyjaś śmierć ukrywa się przed światem („Ukrywam przed wszystkimi / twoją śmierć”<sup>192</sup>) – łącznie z bywaniem nadal wspólnie na przyjęciach. Wiersz kończy przestroga:

Nie ufaj śmierci.

Wieczny odpoczynek  
to tylko wakacje.

Nie brakuje w poezji współczesnej opowieści o przeżyciach wakacyjnych (*Letnia kolonia – pierwszy prysznic Siwczyka*) lub feryjnych

<sup>192</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 121.

(*Kolejny dzień ferii* Suski). Twórców inspirują zarówno zakończenie roku szkolnego – choćby w wierszu Grzebalskiego *W dniu, w którym kończy się rok szkolny, pierwszy budzi się kos* i w utworze Pióry *Dzień dziecka (fragment ballady)*, w którym dziewczynę kusi się za pomocą „zdobyczy / piękniejszej niż ranek w ostatni dzień szkoły”<sup>193</sup> – jak i finał wakacji: w *Ostatnim dniu wakacji* Gutorowa. W tym tekście jesienny świat widziany z dziecięcej perspektywy („Świat zbudowany z obserwacji / dokonywanych na polecenie dziecka”<sup>194</sup>) uchwycono za pomocą porównania: „sensy ulotne jak / tabliczka mnożenia powtarzana pod koniec fajnych wakacji”. W kontekście wielkiej metafory szkoły warto ograniczyć obszerny materiał poetycki przede wszystkim do oryginalnych, sugestywnych „wakacyjnych” metafor (przykładem byłyby cytowane wiersze Herberta czy Lipskiej<sup>195</sup>), które wyraźnie odwołują się do wakacji jako czasu „nieszkolnego”, przez co siłą rzeczy ewokują szkołę (bez szkoły nie byłoby jednak wakacji). Dla porządku można jednak pokrótce odnotować także wakacje traktowane w poezji jako wyraz tęsknoty za wolnością. Osiecka w *Wakacyjnej piosence* przewiduje, że piosenka (też scharakteryzowana poprzez szkolne porównanie: „Roztańczona, opalona, czasem psotna, nigdy zła / i leniwa jak ta Zośka z czwartej A”<sup>196</sup>), która towarzyszy dzieciom i przypomina im o wakacjach nawet wtedy, gdy trzeba już wrócić do szkoły, kiedyś („Gdy będziemy już dorośli”) przypomni o minionej młodości i beztrósce („Wakacyjna piosenka, wakacyjna piosenka / wciąż w pamięci nam gra”)<sup>197</sup>.

---

<sup>193</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd (1992–2011)*..., s. 69. Anna Kałuża w interpretacji wzmacnia „szkolny” wydźwięk wiersza, akcentując „zmodyfikowanie zasad dotyczących życia uczennic i ich wchodzenia w dorosłość” (A. KAŁUŻA: *Pozór i sztuczność: „Wiersze okolicznościowe” Tadeusza Pióry*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przelomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010, s. 134).

<sup>194</sup> J. GUTOROW: *Nad brzegiem rzeki (1990–2010)*. Wrocław 2011, s. 139.

<sup>195</sup> Wśród wzorców przedwojennych warto przypomnieć *Lipiec* Przybosia. Ta opowieść o wakacyjnej wolności, zawiera nie tylko sugestywną metaforę uwolnienia się od obowiązków („Na świadectwach, wzbici w radość, odlecieli uczniowie”), ale wskazuje na konieczność letniego odświeżenia słów („Wakacje, panie profesorze! Pora / trzepać weselo słowa jak futra na wiosnę”) (J. PRZYBÓŚ: *Utwory poetyckie*. T. 1. Kraków 1984, s. 114).

<sup>196</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość...* T. 1, s. 53–54.

<sup>197</sup> W wierszu Barana (*Wakacje*) wakacje są wręcz zmartwychwstaniem: „dzieci zmartwychwstają / odrywają się od krzyży-tornistrów”. Uczniowie „fruną nad wszystkimi drogami” – a przewodzi im sam „nauczyciel marnotrawny”, określa-

Odmianą wizję w wierszu *Na wakacjach* proponuje Twardowski. Nie ma tu dramatycznego wakacyjnego zerwania ze szkolną wiedzą – przecież pisze się list do mamy („jak na lekcji języka polskiego”<sup>198</sup>), liczy skarpetki („jak na matematyce”), śpiewa przy ognisku („choć zbiegła z narzeczonym / nieśmiała pani od śpiewu”), a mimo nieobecności księdza religia jest obecna w przyrodzie („Tylko poziomka niemowa / zaczęła mówić o Bogu”). Świat wymaga umiejętności z różnych dziedzin, weryfikuje je w praktyce, i sam jest przy tym wielką szkołą.

Czasem łatwo się jednak pomylić i wziąć życie nie za szkołę, a za wakacje. W wierszu *Wieczne wakacje*, poświęconym oglądanej z dystansu beztrosce („Tylko co bym zrobił, wiedząc, jak śmieszne / po latach będą pewne gesty?”<sup>199</sup>), Grzebalski młodzieńcze nadzieje i nieuzasadniony optymizm porównuje do zachowania psa:

To przypomina sytuację twojego psa,  
który biegnąc, nie zauważał nóg od stołu –  
tak roznosiła go radość bycia. Któregoś razu  
nie zauważył samochodu i czar przysł.

Maria Cyranowicz w wierszu *Całe życie wakacji* – wbrew tytułowi, który zapowiada bez troskę i zabawę – pokazuje wakacje w miasteczku jako czas obiecujący wprawdzie nowe odkrycia („nie wiem co będę robić dzisiaj po raz pierwszy”<sup>200</sup>), ale i podszyty stagnacją („wcale nie świeże widoki”, „w spoconym kurzu zastygają muchy”) i grozą („po trupkach komarów zbliżam się do sadu”). Wakacyjnym zajęciom od pierwszego wersu towarzyszy poczucie jakiejś nieadekwatności („w za krótkich jak na mój wiek ogrodniczkach”), a ratunek – być może śmierć, skoro w finale wiersza dochodzi do ataku osy, reprezentującej porządek nie wakacyjny, a szkolny („osa jak natrętna znowu atakuje / dokładnie jak w elementarzu”) – przychodzi z nieoczekiwanej strony, gdy zjawia się nieżyjący od czterech lat kolega i namawia bohaterkę do wspólnej ucieczki z tego niepokojącego miejsca.

---

jący się autoironicznie także jako „wódz krucjaty dziecięcej” (J. BARAN: *Wiersze wybrane...*, s. 148).

<sup>198</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze...*, s. 1050.

<sup>199</sup> M. GRZEBALSKI: *Kronika zakłóceń...*, s. 215.

<sup>200</sup> *Antologia nowej poezji polskiej. 1990–2000*. Red. R. HONET, M. CZYŻOWSKI. Kraków 2004, s. 50.

Unikanie zobowiązań i „wakacyjną” beztroskę krytycznie postrzega Ryszard Krynicki w utworze *Staram się ciębie zrozumieć*. Atakuje poetów, którzy chowają się w świecie słów, nie bronią godności, bezrefleksyjnie ulegają przemocy: „Czy też wydaje ci się, że poezja / to są najdłuższe wakacje w życiu”<sup>201</sup>. Wakacyjna metafora okazuje się jednak pojemna i dotyczy również „niepoetów”:

a jeżeli nie jesteś poetą, czy wydaje ci się,  
że życie jest najdłuższymi wakacjami,  
dzięki którym jesteś naprawdę sobą,  
bo nie musisz na każdym kroku  
dokonywać wyboru?

Wagary i wakacje to w przywoływanych tekstach poetyckich czytelne metafory wolności, wystąpienia przeciw systemowi albo zasłużonego od niego odpoczynku. Często jednak oferowaną przez przerwę od nauki wolność człowiek uzyskuje dopiero w nieistnieniu lub śmierci. A jeśli poddaje się beztroście za życia, to (w świetle poetyckich przykładów) wybór ten okazuje się co najmniej ambiwalentny moralnie – czasem świadczy o uzasadnionym buncie przeciw odpodmiotowieniu, czasem jednak okazuje się nie tyle odwagą, by zmierzyć się z życiem, lecz raczej tchórzostwem w obliczu egzystencjalnych powinności.

## Lekcja na całe życie

Liczne metaforyczne użycia elementów szkolnego rozkładu zajęć w polskiej poezji współczesnej pozwalają dać lekcję na całe życie. Nie tylko dlatego, że sugestywne zestawienie ludzkiej egzystencji ze zbiorem lekcji, korepetycji czy różnych form nieobecności zostawia trwałe ślady w człowieku, któremu „lekcji” udzielono, ale również dlatego, że na tak wiele etapów i aspektów życia można znaleźć w poetyckiej twórczości „rozkładowy” przykład. Od rozpoczęcia roku szkolnego (*Karmelicka Zagajewskiego*) po *Ostatni dzień wakacji* (Gutorowa); od wymagań ofiarnej wytrwałości (*Lekcja z polskiego... Kozioł*) po unikanie zobowiązań (*Lekcja pierwsza, organizacyjna* Lekszyckiego) i pochwałę wa-

<sup>201</sup> Określona epoka..., s. 202. W tomie *Organizm zbiorowy* fragment jest bardziej rozbudowany: „a jeżeli nie jesteś poetą, czy wydaje ci się, / że życie jest najdłuższymi wakacjami, / pozwalającymi ci oddawać się / swoim ulubionym czynnościom, dzięki którym jesteś / naprawdę sobą, / bo nie musisz na każdym korku / dokonywać wyboru?” (R. KRYNICKI: *Organizm zbiorowy*. Kraków 1975, s. 35).

garów (wiersze Podsiadły, ale – co pewnie bardziej zaskakujące – także *Dobranoc* Miłosza czy *Na wagarach* Zagajewskiego); od języka polskiego (nauki liter, rozwiązywania ćwiczeń gramatycznych, omawiania lektur, tworzenia własnych tekstów), historii (klasycznej i narodowej), religii, języków obcych, matematyki, przyrody (anatomii, biologii), geografii, przedmiotów artystycznych, poprzez wydarzenia po lekcjach (w tym korepetycje), aż po „przedmioty” na wzór tych faktycznie szkolnych „tworzone” (na przykład *Lekcja miłości* Osieckiej, *Lekcja ciszy* Karpowicza) oraz liczne metafory z czasownikiem „ucz się” i pokrewnymi. Oczywiście, powszechność związków nauczania, życia i poezji nie powinna dziwić; wszak te trzy obszary według *Słownika języka polskiego* łączy już sama „lekcja”: zarówno „jednostka zajęć szkolnych, trwająca zwykle 45 minut” i „materiał zadany uczniom do nauczania się”, jak i „przykre doświadczenie, które może być dla kogoś przestrożą” oraz „sposób odczytania tekstu rękopiśmiennego” czy „jeden z wariantów tekstu”<sup>202</sup>.

Zadura, nawiązując do innego jeszcze przedmiotu (wychowanie do życia w rodzinie), w *Przygotowuje się ich do życia* kpi: „Jakby nie żyli / a ono właśnie mija”<sup>203</sup>. Utwory wykorzystujące szkolny rozkład zajęć metaforycznie tak blisko splatają się z rzeczywistością życia (łącznie z odnoszeniem się do faktu, że „ono właśnie mija”), że zadowolony mógłby być każdy zwolennik praktycznej edukacji – o ile „zadowolenie” to adekwatne słowo w obliczu często pesymistycznych nauk, jakie przynoszą omawiane w tym rozdziale teksty. Miłość (*Lekcja miłości* Osieckiej, *Lekcja przyrody* Zadury) i śmierć (*Ucz się śmierci* i *Z listu* Lipskiej, *Urwanie głowy* Herberta); wolność (*Na węgry* Osieckiej) i zniewolenie (*Lekcja o przyimku* Kornhausera); terror historii (*Lekcja* Szymborskiej), ale i okrucieństwo biologii (*Nauka o człowieku* Podsiadły); piękne „wczoraj” i bolesne „dziś” (*Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* Herberta); nadzieja na lepszą przyszłość (*Elektrokardiogram* Kaczmarek) i z góry wpisane w życie rozczarowanie (*Zdanie* i *Z metodyki nauczania pewnego języka* Jarniewicza); obcość i zagubienie emigranta (w obcym kraju we *Wrześniu* Barańczaka lub w życiu w wierszu *Madame Intuita* Filipiak), ale i porozumienie ponad czasem i przestrzenią (*Spóźniony list* Sommera); brak ukształtowanej tożsamości (*Gniazdo* Jarniewicza), ale także jej krystalizowanie się (*Lekcja fortepianu* Zagajewskiego); konflikt pokoleń (*Lekcja poezji* Lipskiej), ale

<sup>202</sup> *Lekcja*. <http://sjp.pwn.pl/sjp/lekcja;2477856.html> [data dostępu: 26.11.2015].

<sup>203</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 133.

też międzygeneracyjne porozumienie w badaniu zagadek świata (*Lekcja Przybosia*); konieczność rozmowy (przewrotnie wyrażona w *Lekcji konwersacji* Wierzyńskiego) i milczenia (*Drobne ogłoszenia* Szymborskiej); twórcze beztroski (*Dobranoc* Miłosza) i problemy (*Korepetycje dla Wacka Zadury*) – to tylko część katalogu aspektów egzystencji, których mechanizmy poeci zgłębiają w ramach lekcji, podczas korepetycji, a nawet na wagarach i w wakacje.

Gdyby zebrać wszystkie przywołane poetyckie przykłady, to życie zacznie przypominać ciąg lekcji; tych „przerobionych” na samym sobie, wynikających z trudnych doświadczeń i każących wyciągnąć wnioski na przyszłość, oraz tych dopiero zaplanowanych do przyswojenia, mających złagodzić zmierzenie się z tym, co nadejdzie. Podobnie, jak w wypadku utworów omawianych w poprzednich rozdziałach, różny jest tu stopień powiązania tekstu ze światem szkolnym. Niektóre utwory wykorzystują do nauk egzystencjalnych edukacyjne konteksty i przedmioty, każąc z nich odczytywać uniwersalne sensy (na przykład w poezji Lekszyckiego czy w wierszu *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego* Lipskiej). Inne teksty wychodzą od sceny faktycznie szkolnej, by zestawić ją z życiowym doświadczeniem spoza tej przestrzeni (*Karmelicka* Zagajewskiego, *Lekcja polskiego* Podsiadły). Część utworów wiąże się ze szkolnymi realiami wyłącznie na zasadzie analogii sytuacyjnej czy językowej (*Ucz się śmierci* Lipskiej, *Korepetycje* Twardowskiego). Jednak proponowane nauki, niezależnie od strategii metaforyzowania, wykraczają znacznie poza szkolny program, a elementy szkolnego rozkładu zajęć pozwalają w poezji na choć częściowe uchwycenie zasad rządzących życiem.

Pierre Bourdieu twierdzi: „Decydując się na wygłoszenie lekcji o tym, czym jest wygłaszanie lekcji, można przekazać lekcję głębszą od wszelkich – jak sądzę – lekcji: lekcję wolności, a przede wszystkim wolność od wszystkich lekcji”<sup>204</sup>. Jednak w kontekście lekcji metaforycz-

---

<sup>204</sup> Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu. W: P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011, s. 351–352. „[Bourdieu – K.C.] Przemawiając z katedry, pokazuje nie tyle proceduralną skuteczność metarefleksji, ile przeprowadza brawurową lekcję, której tematem jest ona sama, to znaczy: sama sytuacja nauczania, relacji wiedzy, władzy i podporządkowania, ich redystrybucji, wymiaru wolności w ramach instytucji akademii, przemocy symbolicznej i nieuchwytnego, acz niezwykle dojmującego nacisku kapitału symbolicznego” (J. MOMRO: *Sita refleksji*. „Wielogłos” 2009, nr 1–2, s. 90).



nych sprawa wydaje się bardziej złożona. Refleksja nad nimi pozwala rozpoznać pewne poetyckie strategie diagnozowania, a czasem nawet oswajania świata. Choć egzystencjalny „rozkład zajęć” niejednokrotnie ujawnia swoje okrucieństwo, to – skoro takie już są reguły „nauczania” – może lepiej je opanować i przygotować się do trudnych życiowych „egzaminów”? Można iść na wagary z lekcji, ale trudniej uciec od życia.

W zaproponowanej organizacji roku uderzać może brak egzaminów, mimo iż stanowią ważny element szkolnego życia. Temu zagadnieniu, ze względu na dużą frekwencję metafor związanych z weryfikacją uczniowskich postępów, poświęcony zostanie odrębny rozdział.

## Sesja zwana życiem, czyli sposoby kontroli osiągnięć

### „Klasówka z metafory”

W tytule opowiadania Nataszy Goerke *Klasówka z metafory* (zbiór *Fractale*) słychać interesujące połączenie metafory i szkolnej terminologii. Jednak po zapożyczeniu tego sugestywnego sformułowania z prozy, przejść można do literackiej przestrzeni wyraźniej kojarzonej z metaforycznym mówieniem: do poezji. W metaforach powstałych w wyniku nakładania się pól semantycznych edukacji i egzystencji pozaszkolnej, oprócz elementów związanych z poziomami kształcenia, nauczycielami, uczniami czy rozkładem zajęć, występują bowiem również te dotyczące nieodłącznych dla szkolnej rzeczywistości metod sprawdzenia zgromadzonej wiedzy, a także ocen – „wyroków” wynikających ze sprostania (bądź nie) wymaganiom. Wśród wyzwań związanych z codzienną uczniowską egzystencją przychodzą momenty próby, czasami owocujące po prostu stopniem w dzienniku, a niejednokrotnie wręcz przejściem na wyższy etap kształcenia. Metafory „egzaminacyjne” nakładają tego rodzaju przeżycia, związane z (często nieskutecznymi) wysiłkami wykazania się znajomością treści programowych, na walkę o znacznie poważniejszych konsekwencjach – swoiste „egzamin z życia”.

Wśród sposobów kontroli osiągnięć uczniów Maria Nagajowa wymienia zadawanie pytań, na które uczniowie ustnie odpowiadają (z ewentualnym uzupełnieniem przez rozwiązywanie zadań na tablicy), wypracowania, dyktanda, kartkówki i testy<sup>1</sup>. Wystarczy zamienić w tej typologii test na egzamin, a więc metodę kontroli, w której stawka jest wyższa, by okazało się, że istnieje zbieżność między zaleceniami

---

<sup>1</sup> Zob. M. NAGAJOWA: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 58–59.

z metodycznego podręcznika a rodzajami „egzaminacyjnych” metafor w polskiej poezji współczesnej.

### Kartki o kartkówkach (i wypracowaniach)

Życie może się wydawać pasmem zadań do odrobienia – zadań, którym nie można sprostać samodzielnie, po utracie osoby pomagającej dotychczas w radzeniu sobie z wyzwaniami. Tak jest w trzecim fragmencie (*Pamięć*) utworu *Brother Death Blues* Jacka Podsiadły. Wsparcie, które wynikało z ustalonych ról („Od początku był mężczyzną”<sup>2</sup>), dotyczyło faktycznych prac domowych, ale przejawiało się także w pozaszkolnych sferach życia. Teraz zostało na zawsze utracone, a z nim zniknęła nadzieja na nauczenie się dorosłości („Do końca będę dzieckiem”), na „odrobienie” zadania: „Ciągłe mnie trzeba poprawiać, a nie ma już narzędzi. / Nieodrobione zadania, nieodrobione zadania, porzućcie wszelką nadzieję”.

Mniej poważnie podchodzi do zagadnienia Paweł Lekszycki. Na swoim blogu przytacza dającą do myślenia anegdotę o wiedzy płynącej ze sprawdzania wypracowań:

Weekend upłynął mi na sprawdzaniu wypracowań pisemnych i sprawdzianów wiadomości klasy drugiej gimnazjum. Jedno z poleceń nakazywało uczniowi wskazać trzy argumenty potwierdzające fakt, że Sokrates był nauczycielem. Przyznaję, że pewna odpowiedź sprawiła mnie w zakłopotanie:

„Sokrates był nauczycielem, bo oznajmiał ludziom, że są głupi”<sup>3</sup>.

Lekszycki również w poezji sięga po wątki kartkówki i wypracowania, jednak nauczyciel w jego wierszach, jeśli już oznajmia, że ktoś jest „głupi”, to raczej na zasadzie pokazywania, że bezsensowny jest – a w każdym razie bywa – szkolny system. W wierszu *Pan od polskiego – metoda podająca* w kontekście rozważań o sprawdzaniu wiedzy kluczowa jest puenta tego utworu:

A teraz proszę wyciągnąć karteczki  
i napisać wiersz na ten temat. Najlepsze  
opublikujemy w gazetce<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> J. PODSIADŁO: *Kra*. Kraków 2005, s. 30–33.

<sup>3</sup> P. LEKSZYCKI: *O nauczycielach*. [http://szycownik.blogg.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?\\_tlicrsn=5&ticaid=61029e](http://szycownik.blogg.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?_tlicrsn=5&ticaid=61029e) [data dostępu: 3.06.2014].

<sup>4</sup> IDEM: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010, s. 53.

Klasyczna formuła zapowiadająca – często niezapowiedziana – kartkówkę: „proszę wyciągnąć karteczki” po przerzutni prowadzi do nieoczekiwanego zwrotu akcji: „i napisać wiersz na ten temat”. Ośmieszona zostaje metoda szkolna, ale ostrze ironii uderza też w poezję. Obniżona zostaje jej ranga: do czegoś, co można stworzyć na zwołanie („belferskie” polecenie), na określony temat (biografia nauczyciela), pod narzucone kryteria (nauczyciel zadecyduje, które wiersze są najlepsze) i w celach uzyskania zwycięstwa nad kolegami czy (dość wątpliwej, bo wynikającej zaledwie z publikowania w szkolnym periodyku) literackiej sławy. Szansa na „opublikowanie w gazecie” przywodzi na myśl konkurs poezji, dzięki czemu cała strofa stanowi absurdalne przemieszanie motywowania uczniów za pomocą „kija” (kartkówka) i „marchewki” (konkurs). Tę szkolną rzeczywistość uczniów piszących wiersz-kartkówkę nietrudno przełożyć na „dorosłe” realia literackiego życia. Poezja traci związek z wyobraźnią, zastępują ją bowiem obowiązek i rywalizacja z kolegami z ławki lub po piórze<sup>5</sup>.

W tekście *Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienna* Lekszycki sięga po wątek sprawdzania wypracowań. Efekt okazuje się jednak przewrotny, gdyż praca domowa to miłośna deklaracja, zgodnie z którą uczennica chciałaby „w przyszłym roku” spędzać czas z nauczycielem tak jak teraz z rówieśnikami – jeść „crunchipsy”, pić „colę”, „obserwować o tej porze bezchmurne, / podszyte gwiazdami niebo i czytać wiersze”<sup>6</sup>. „Notatka znamienna” stanowi próbę autoironicznego i możliwie delikatnego zniechęcenia nadmiernie zafascynowanej nauczycielem podopiecznej:

---

<sup>5</sup> A równocześnie nieprzydatność poezji na klasówce może świadczyć o wyczerpaniu się pewnego modelu twórczości, jak w *Jazzie zmartwychwstania* Darka Foksa i Krzysztofa Jaworskiego: „wiesz jak wygląda, taka mała z 1975 albo 76, z napisem / ADAM MICKIEWICZ, chodzi za mną już okrągły rok / i jeszcze nie znalazł się taki, co wycofałby ją z obiegu / biedna dycha, bez daty urodzin i śmierci / nieprzydatna na klasówkach z polskiego” (D. FOKS, K. JAWORSKI: *Jazz zmartwychwstania*. „bruLion” 1991, nr 17/18, s. 88–90). Tomasz Cieślak zauważa, że autorzy „metonimicznie przywołują autora *Pana Tadeusza* [...], by oznajmić śmierć pewnego wzorca literatury” (T. CIEŚLAK: *Zaskakująca żywotność romantyzmu*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011, s. 73). Tę jednoznaczną interpretację komplikują jednak kolejne wersy utworu: „co innego dycha z Prusem, / 1847–1912, widzisz” – trudno bowiem przypuszczać, żeby młodzi, ironiczni, zbuntowani wobec instytucji (także szkolnych) poeci głosili tu bezwzględna pochwałę pozytywizmu.

<sup>6</sup> P. LEKSZYCKI: *Wiersze przebrane...*, s. 54.

Zapewniam cię, że nie popełniłaś błędu  
ortograficznego, ale musisz pojąć,  
że gdybym nawet czytał ci swoje liryki,  
nie mogłabyś ich zrozumieć,  
adresowane są bowiem do innej kobiety.

Mimo pozorów szkolnej sytuacji gra rozgrywa się na prywatnym poziomie. Pojawia się kwestia ortografii, ale zostaje wspomniana tylko po to, by ukazać błahość polonistycznej bezbłędności wobec popełniania błędów istotnych, bo życiowych. Równocześnie jednak skala „błędu”, czyli niewłaściwego ułożenia uczuć, złagodzona zostaje brakiem potępienia, które zastępuje tu perswazja (nauczyciel nie wydaje się odpowiednim partnerem dla nastolatki, a na dodatek jest już „zajęty”) i autoironia – z czasem polonista może być tylko coraz grubszy, a nie „większy” („twój balkon byłby dla nas za mały, / tym bardziej za rok, kiedy znów będę większy”).

Szkolne obowiązki (na przykład kontrola postępów uczniów) mogą jednak zepchnąć poezję na margines – jak we fragmencie wiersza Lekszyckiego *Odłamek pamięci jak wirus*. Nauczyciel podchodzi do pochwały z powątpiewaniem („Piszesz, [...] że zazdrościsz mnie moim uczniom?”) i przedstawia swoją wersję:

Prawdą jest, że czytam góry  
wypracowań oraz że ronię strumienie  
łez. Z korzeniami wyrywam  
włosy. Nie muszę już pisać wierszy.

Wątki sprawdzania wypracowań i pisania wierszy łączy Anna Kamińska w tekście *Wszystko jedno*:

To wszystko jedno pisać wiersze  
czy poprawiać szkolne wypracowania  
zaostrzony ołówek zaostzona uwaga  
i myśl uciekająca ku zieleniom<sup>8</sup>

W kontemplacyjnej frazie Kamińskiej zrównanym powinnościom poety i nauczyciela, obowiązkom wymagającym przygotowań (zaostżenia ołówka) i mobilizacji (zaostżenia uwagi) przeciwstawiona zostaje

<sup>7</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>8</sup> A. KAMIŃSKA: *Milczenia i psalmy najmniejsze*. Kraków 1988, s. 111.

rzeczywistość nie z wiersza czy wypracowania. Myśl wyrывa się „ku zieleniom”: przyrodzie? wakacjom? wolności? Pragnienie beztronski skutecznie walczy z wymagającym „ostrych” metod tekstowym światem. „Wszystko jedno”, pisać wiersze czy sprawdzać uczniowskie prace, bo wobec kuszącej opcji niepisania i niesprawdzania zadania te zrównują się w swojej uciążliwości. Tymczasem w tekście Lekszyckiego trzeciego, pozatekstowego wyjścia nie ma. Nieco baśniowa przyroda pojawia się wyłącznie w utartych językowych zwrotach (są góry, ale wypracowań, strumienie – łez, a z korzeniami wyrывane zostają włosy). A dzielny bohater, wręcz tytan tego „krajobrazu”, to nauczyciel, któremu wysokie natężenie emocji, kiedyś związane z twórczością własną, zapewniają pomysły z prac podopiecznych. W tej przewrotnej wizji pisanie wierszy zostaje wyparte przez „belferskie” obowiązki, a polonista poeta już być nie musi.

Inaczej dzieje się jednak, jeśli potraktować poetę jako ucznia. W wierszu Tadeusza Różewicza *zadanie domowe* z tomu *zawsze fragment* (1996) odrobienie pracy domowej może przynieść twórcy pożytek. „Stary poeta” potencjalnemu następcy<sup>9</sup> „zadaje” następujące ćwiczenie:

zadanie domowe  
dla młodego poety  
[...]  
opisz swoją twarz  
z pamięci  
nie z lustra  
[...]  
nie czytałem  
w poezji polskiej  
dobrego autoportretu<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Stanisław Burkot zauważa w kontekście tego wiersza: „Uwagi krytyczne kieruje Różewicz do Adama Zagajewskiego [...]. Metafizyczne wątki w poezji Zagajewskiego, zdaniem Różewicza, są »odbite«, nie wynikają z jego wczesnej twórczości, ze *Sklepów mięsnych*. Zagajewski znalazł się w »szkole Miłosza«, podobnie zresztą jak część jego następców. Młodzi poeci metafizyczni nie wypracowali własnego języka. Zarzut ten, niezależnie od stopnia jego prawdziwości, akcentuje sprawę fundamentalną dla poezji: jest ona »faktem« (w takim znaczeniu jak u Wittgensteina) językowym. Wypracowanie własnego języka okazuje się niezbywalnym warunkiem zaistnienia poety i przetrwania poezji” (S. BURKOT: *Tadeusza Różewicza opisanie świata. Szkice literackie*. Kraków 2004, s. 49, 50).

<sup>10</sup> T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 3. Wrocław 2006, s. 388. Zob. D. PAWELEC: *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*. Katowice 2003, s. 240–242.

A Andrzej Sosnowski sam sobie zadaje poetycką pracę domową, w *Wierszu dla Oberona*:

Rozwinąć wrażliwość na te nagłe  
skupiska znaczeń w mętnej strudze  
zdarzeń: zapisz, to praca domowa<sup>11</sup>.

Poza „pracę domową” odrabianą z poezji wychodzi Stanisław Barańczak w wierszu z tomu *Ja wiem, że to niestuszne*, w kategoriach zadania umieszczając powinność szerszą, egzystencjalną – wolność:

[...] ten głód  
wolności,  
która nam co dzień przychodzi do głowy,  
ale się w niej nie mieści, którą co dzień  
zadajemy sobie samym  
do odrobienia jak wypracowanie [...] <sup>12</sup>  
*To się nie mieści w głowie*

Próby odrabiania prac domowych wiążą się w podanych przykładach z trudami egzystencji i z oczekiwaniami wobec poetów. Z kolei kontrola wiedzy uczniowskiej poprzez przeprowadzanie kartkówek (z pisania wierszy) i sprawdzanie wypracowań może być w tych poetyckich przykładach grą z niechcianym zauroczeniem, ale staje się też pretekstem do metapoetyckich rozważań nad kondycją poezji i motywacją twórczą oraz do diagnozy wkraczania prozy „belferskiego” życia w poezję – i odwrotnie.

---

Różewicz wykorzystuje metaforę sprawdzania szkolnych osiągnięć także w prozie – w opowiadaniu *Przerwany egzamin* z 1958 roku.

<sup>11</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki i marienbadki* (1987–2007). Wrocław 2009, s. 18–19. Darek Foks w *Pracy domowej* gra z kolei z literacką tradycją (między innymi Żeromskim, Mickiewiczem i Słowackim), sprawdzając, które nazwiska są w słowniku komputera. Tekst kończą wersy służące przede wszystkim autoironicznemu ukazaniu miejsca piszącego w tym lekturowym panteonie, ale równocześnie sugerujące, że nieprawomyślne podejście do kanonu może mieć poważne (wręcz więzienne) konsekwencje, i sygnalizujące niwelowanie podmiotowości przez komputerowy system, który w swoich algorytmach nie uwzględnia pojedynczego – nie tak sławnego jak Mickiewicz – człowieka: „Nie napiszę już ani słowa, bo / wsadzą mnie do pierdła (nie ma mnie / w słowniku mojego komputera)” (D. Foks: *Praca domowa*. „Kartki” 1999, nr 20, s. 6).

<sup>12</sup> S. BARAŃCZAK: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007, s. 166.

## Dyktat dyktand

W wierszu Kamińskiej „myśli uciekają ku zieleniom”; wątek dyktanda łączy się w metaforze z nadzieją w tekście *Jeszcze w zielone gramy* Wojciecha Młynarskiego. W utworze, który uznać można za wezwanie do zachowania młodości ducha wbrew faktowi, że „skroń niejedna siwa”<sup>13</sup>, pojawia się następująca recepta:

ważne, by choć raz w miesiącu  
mieć dyktando u nadziei,  
żeby w serca kajeciku  
po literkach zanotować  
i powtarzać sobie cicho  
takie prościuteńkie słowa...

Jeszcze w zielone gramy,  
jeszcze nie umieramy,  
jeszcze się spełnią nasze  
piękne sny, marzenia, plany,

Dostrzec można tu, znany z edukacyjnych praktyk, wzór zapisywania dyktowanych treści, ale nie ma to nic wspólnego ze szkolnym lękiem przed oceną. Dyktuje nadzieja, na dodatek w „serca kajeciku”, żeby „prościuteńkie słowa” można było wziąć sobie do serca i powtarzać. „Dyktando” nie tylko nie budzi obaw, ale wręcz obawy oswaja – te związane ze starością, porażką, poczuciem przegranego życia. Chroni przed poddaniem się i porzuceniem optymistycznej „gry w zielone”. Z widmem przegranej walczy się w tym fragmencie nie tylko zielenią (kolorem nadziei, ale i niedojrzałości) oraz szkolnym dyktandem, lecz także infantylnym językiem pełnym zdrobnień („kajeciku”, „po literkach”, „prościuteńkie”)<sup>14</sup>.

Tak pozytywne wykorzystanie edukacyjnych metafor kojarzonych z kontrolą i stresem zdarza się jednak rzadko. Inne poetyckie dyktanda

<sup>13</sup> W. MŁYNARSKI: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007, s. 40.

<sup>14</sup> Ta napisana w 1985 roku piosenka miała być odpowiedzią na realia, w których powstała. Młynarski tłumaczy: „Przyszły takie czasy, że nie wystarczy tylko mieć nadzieję, ale trzeba dla niej ciężko i cierpliwie pracować” (D. MICHAŁSKI: *Dookoła Wojtek. Opowieść o Wojciechu Młynarskim*. Warszawa 2008, s. 174). Zob. P. DERLATKA: *Poeci piosenki 1956–1989*. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonasz Kofta. Poznań 2012, s. 267–271.



mają wyraźnie opresyjny charakter. W cytowanym już wierszu *O sobie samej do potomności* Urszula Koziół łączy terminologię szkolną z politycznym reżimem między innymi w wersach:

Akademię klaskania ukończyłam w terminie  
lecz bez specjalnych wyróżnień  
mimo że całkiem nieźle  
potrafiłam milczeć pod dyktando<sup>15</sup>.

W otoczeniu związanych z edukacją metafor fraza „milczeć pod dyktando” budzi skojarzenia ze szkolną kontrolą, ale nie występuje tu odwołanie do faktycznego pisania sprawdzianu z zasad pisowni. Wyniesioną „z akademii klaskania” umiejętnością ma być „niewychylenie się”. W tym tekście z 1978 roku Koziół prezentuje skrajnie inną odpowiedź na trudne czasy niż parę lat później Młynarski, wbrew realiom lekki, optymistyczny, niepoddający się. Wprawdzie i w tekście poetki życie przebiega pod czyjeś dyktando, ale to zdecydowanie nie nadzieja ma szansę cokolwiek podyktować; rządzi raczej „beznadzieja” (uleganie systemowi i rezygnacja z własnego „ja”).

Najbardziej znany wiersz związany z ortograficzną kontrolą, *Dyktando* Ewy Lipskiej, otwiera podobna fraza: „Pod dyktando”. W utworze tym koncept poetycki polega na połączeniu dwóch porządków. Krzysztof Skibski pisze: „Punktem wyjścia jest [...] dostrzeżenie podstawowej paraleli: życie – pisanie (reguły życia – reguły pisowni, ortografia)”<sup>16</sup>. W wierszu Lipskiej także dostrzec można wątek politycznego ucisku:

Pod dyktando.  
Żeby tylko nie popełnić błędu.  
Naród  
nie napisać przez tłum otwarty<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> U. KOZIÓŁ: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011, s. 247–252.

<sup>16</sup> K. SKIBSKI: *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*. Poznań 2008, s. 173. Szczegółową analizę kolejnych frazeologizmów użytych w *Dyktandzie* przeprowadza Andrzej Stoff. Zob. A. STOFF: „Dyktando” Ewy Lipskiej, czyli semantyczne (nie)konsekwencje językowego konceptu. W: *Opis wiersza. Analizy i interpretacje liryki polskiej*. Red. R. SIOMA. Toruń 2002, s. 233–253. Zob. też J. TAMBOR: „Dyktando” Ewy Lipskiej, czyli kilka językoznawczych uwag o poezji. „Postscriptum Polonistyczne” 1997, nr 21, s. 14–18.

<sup>17</sup> E. LIPSKA: *Utworki wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986, s. 109. Joanna Hobot zauważa: „O łamaniu charakterów i próbach tworzenia społeczeństwa, które myśli, czuje i działa pod dyktando, nie należało nawet wspominać. Toteż nie mógł się

Ważne są także kwestie pamięci historycznej i związanej z nią pułapek:

Czujnie  
po pewnych datach postawić kropkę.  
Przy innych  
minutę ciszy.

Z kolei wersy:

Wiedzieć  
kiedy zamykać a kiedy otwierać  
usta.  
Milczeć –  
ale z jakiej litery?

brzmia podobnie jak „milczeń pod dyktando” w wierszu Koziół; nasuwa się w tym kontekście również jedna z myśli nieuczestnych Stanisława Jerzego Leca: „Błąd w dyktandzie: Lód czeka odwilży”<sup>18</sup>.

W *Dyktandzie* kwestie społeczno-polityczne nie wyczerpują jednak sensów szkolnej metafory. Pojawia się problem świadomego budowania własnej tożsamości („Odmienić się / ale nie przez przypadek”) oraz tematyka związków miłosnych<sup>19</sup>:

Uważać  
aby miłość nie napisać oddzielnie  
tak jak czarna jagoda albo pierwszy lepszy.

Im bliżej finału wiersza, tym bardziej ostateczne sprawy podlegają metaforyzacji przez reguły pisowni. Po pierwsze, chodzi o dobre, pełne (dosłownie: pełne w formie zapisu) życie: „Uważać / aby życia nie napisać przez skrót”. Po drugie, o dobrą śmierć:

Pamiętać  
aby nie popełnić błędu przy śmierci.  
Umrzeć  
ortograficznie.

---

ukazać w numerze 8. »Literatury« wiersz Ewy Lipskiej pt. *Dyktando*” (J. Новот: *Gra z cenzurą w poezji Nowej Fali (1968–1976)*. Kraków 2000, s. 192).

<sup>18</sup> S.J. LEC: *Myśli nieuczestane wszystkie*. Warszawa 2009, s. 603.

<sup>19</sup> Warto pamiętać, że sposobem osławiania miłosnej tematyki może być u Lipskiej nie tylko ortografia, ale i gramatyka – w omówionym w poprzednim rozdziale wierszu *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego*.

W tym wierszu istnieją, niczym w „sztukach dobrego umierania”, zasady, które należy opanować, by zdać egzamin. Jak jednak stwierdza Grzegorz Olszański: „Poetka [...] nie twierdzi [...], że jest w posiadaniu jedyne lekarstwa, którego zażywanie [...] zagwarantuje, że człowiek »umrze ortograficznie«”<sup>20</sup>. Lipska po prostu – w obliczu wypierania przez społeczeństwo świadomości, że człowiek od dnia narodzin zbliża się nieustannie do śmierci – przypomina o tej, jakby się wydawało, oczywistości. Autor *Śmierci udomowionej* zauważa: „Komunał? Zgoda, ale też obrana tu metoda »przypomnienia« i stosunek współczesnych do śmierci skazuje piszącego na takie właśnie komunały”<sup>21</sup>.

Jakie korzyści przynosi, wsparta metaforyzacją szkolną, nauka umierania, którą proponuje Lipska? Olszański tak podsumowuje skuteczność dokonywanych przez poetkę zabiegów: „Opisana tu metoda sprawia, iż człowiek [...] nabiera jednak »śmiertelnej rutyny«. Śmierć zostaje bowiem odarta ze swej tajemniczości i grozy. Staje się wydarzeniem nieuniknionym, ale i od dawna oczekiwany. Tragicznym, ale i zwyczajnym. Dramatycznym, ale – co najważniejsze – udomowionym. Przynajmniej do pewnego stopnia”<sup>22</sup>.

## Pytanie o odpytywanie

Jeden z rozdziałów swojej książki na temat śmierci w twórczości Lipskiej Olszański tytułuje *„Śmierć dla początkujących i zaawansowanych” – wspól-*

<sup>20</sup> G. OLSZAŃSKI: *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*. Katowice 2006, s. 187.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 189. Podobną myśl znaleźć można we wstępie do książki *Zamieranie: interpretacje*: „Paradoksalnie, tabu oznaczające śmierć zdaje się działać najsilniej tam, gdzie w grę wchodzi jej naturalność. [...] W konsekwencji myśl o tym, że »koniec zaczyna się u początku«, że żyjąc tracimy życie (by posłużyć się tytułem książki Marii Janion), zaś ludzka egzystencja to przede wszystkim u-bywanie (formuła Tadeusza Sławka), wydaje się znacznie trudniejsza do zaakceptowania, a tym samym spychana jest w niebyt. Przychodzi jednak taki moment, gdy to co zostało dawno u-/od-/kryte wychodzi na jaw, a komunał nabiera nagle egzystencjalnej głębi” (G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC: *Komunał? W: Zamieranie: interpretacje*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2007, s. 8–9).

<sup>22</sup> G. OLSZAŃSKI: *Śmierć udomowiona...*, s. 191. Konieczność uczenia się śmierci wiązać można z filozofią, którą według Olszańskiego zdaje się wyznawać poetka: „Z tej perspektywy zarówno śmierć, jak i życie są jedynie różnymi określeniami tego samego procesu. Mówiąc inaczej, śmierć jest rozciągniętą w czasie agonią, procesem rozpoczynającym się wraz z narodzinami, a kończącym się w chwili zgonu” (ibidem, s. 158).

czesne *ars moriendi*, podsuwając tym samym trop zestawienia utworów poetki ze „sztuką dobrego umierania”<sup>23</sup>. Wiersz Lipskiej *Ucz się śmierci*, w którym śmierć przypomina szkolny przedmiot, wydaje się realizować założenia tego typu traktatów, chociaż – jak zauważa w kontekście tego tekstu Joanna Farysej – poetka tworzy „własne »speculum artis bene moriendi«, odmienne od wykładni chrześcijańskiej, zgodnie z którą śmierć unicestwiająca ciało, ale nie duszę, nie powinna być powodem lęku, lecz szczęścia”<sup>24</sup>. W utworze można wskazać elementy zbliżone do tych z *Dyktanda*, na przykład fragment:

Ucz się śmierci. Na pamięć.  
Zgodnie z zasadami pisowni  
wyrazów martwych.

Pisz ją łącznie  
jak rzeczpospolita albo lwipyszczek<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Wydawać by się mogło, że słowo „sztuka” dalekie jest od rygorów szkolnych. Maciej Włodarski zauważa jednak, że w tekstach Seneki znaleźć można sformułowania „umiejętność życia i umierania” czy „chwalebna to rzecz nauczyć się umierać”, a Cyceon stosuje określenie „nauka umierania”. To sugeruje, że „występujący w późniejszych traktatach termin »ars« oznaczał zbiór przepisów, reguł z zakresu pewnej dziedziny wiedzy (teorię jakiejś praktycznej umiejętności): w tym wypadku była to umiejętność umierania”. W tym kontekście „traktaty »artes moriendi« były swojego rodzaju podręcznikami podającymi sposób najbardziej właściwego to znaczy dobrego umierania” (zob. M. WŁODARSKI: *Ars moriendi w literaturze polskiej XV i XVI wieku*. Kraków 1987, s. 17–18). Co więcej, Włodarski tytułuje podrozdział swojej rozprawy *Szkola dobrego umierania* i przybliży w nim historię ujmowania śmierci w terminach studiów czy też szkolnej nauki. Autor sięga po teksty źródłowe, a ich dydaktyczne założenia streszcza za pomocą metaforyki edukacyjnej: „Chodzi więc o to, aby każdy, kto chce spokojnie, dobrze i bezpiecznie umrzeć, już wcześniej, ciesząc się pełnym zdrowiem, zaczął studiować zasady »dobrego umierania« [...]. »Sztuki umierania« trzeba więc się uczyć i powinien to czynić każdy, chociaż... nie każdy może jej się nauczyć [...]. Wielu ludzi bowiem zbyt późno zaczyna poznawać, jak pożytecznie jest być uczniem w szkole dobrego umierania” (ibidem, s. 91). Włodarski podsumowuje tę część rozważań następująco: „Funkcja dydaktyczna tych utworów – bardziej lub mniej jawna, utajona lub podkreślana porównaniami bądź określeniami z dziedziny szkolnictwa – jest czynnikiem niezależnym od zmian treściowych lub ideologicznych, czynnikiem tak samo obecnym w traktatach wzorcowych, jak w późniejszych opracowaniach zajmującego nas tematu” (ibidem, s. 93).

<sup>24</sup> J. FARYSEJ: *Arkadia „z terminem ważności” – wizerunek domu w później twórczości Ewy Lipskiej*. „Pamiętnik Literacki” 2011, nr 1, s. 72.

<sup>25</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 102. To znaczące, że zarówno śmierć w tym utworze, jak i miłość w *Dyktandzie* pisać należy łącznie. A jeśli jako kontekst doda

Nietrudno wskazać w tym wierszu elementy metaforycznie łączące porządki śmierci i edukacji. Poza ogólną i wielokrotnie powtórzoną formułą tytułową „ucz się śmierci” wymienić można uściślenie sposobu edukacji: „Na pamięć”. Pojawia się wykorzystanie treści szkolnych z języka polskiego (wskazanie: „Zgodnie z zasadami pisowni / wyrazów martwych” oraz polecenie: „Pisz ją łącznie”) i z matematyki („Nie dziel jej / pomiędzy umarłych”). Istnieją więc jakieś zasady i należy je sobie przyswoić. Przeegzaminowani zostaną wszyscy (nieprzypadkowo jeden z przykładów pisowni to „rzeczpospolita”). W tej sytuacji paradoksalnie każdy jest „wybrańcem bogów” („Jesteś wybrańcem bogów. / Ucz się śmierci wcześniej”). Nie ma jednak sensu pocieszenie się wspólnotą losu. Nakaz pisania śmierci „łącznie” uwydatnia jej związek z konkretną, opanowującą zasady jednostką ludzką, a perspektywy własnego umierania nie wolno osłabiać poprzez rozdzielenie jego grozy – zaznaczonej subtelnie przykładem „lwipyszczek” (ze względu na wykorzystanie uroczego brzmiącego zdrobnienia nazwy rośliny, znanej też jako „wyżlin większy” czy „lwia paszcza”, wyraźnie ironicznego i brzmiącego kontrastowo w tanatologicznym utworze) – między tych, których już nie ma. Śmierci uczyć się musimy właśnie (jeszcze) żywi.

W kontekście metafor egzaminacyjnych najważniejsze okazuje się zakończenie tekstu: „Przepytaj siebie. // Przepytaj na żywo”. Samo sformułowanie „na żywo” odsyła do pewnej improwizacji, bez szans na cofnięcie taśmy i powtórzenie nagrania. Ponadto wyraźnie podkreślona zostaje konieczność pracy własnej, samodzielnej (nikt nie może człowieka przepytac poza nim samym i, kiedyś, śmiercią) oraz fakt, że (tak naprawdę) nie da się całkiem przygotować do śmierci: wszak przepytanie się „na żywo” nie udowodni gotowości do odpowiedzi na pytanie ostateczne, które będzie raczej „na martwo”. „Uczenie się” może oswoić z perspektywą śmierci, ale bez gwarancji, że w momencie „wyrwania do tablicy” udzieli się właściwej odpowiedzi.

Powiązane z metodami kontroli uczniowskiej wiedzy metafory Lipskiej wyróżniają się na tle tematycznie podobnych zabiegów w poezji współczesnej. Podporządkowanie całego wiersza szkolno-egzystencjalnemu conceptowi sprawia, że oba pola semantyczne nakładają się na siebie w sposób nierozzerwalny. Metafora egzaminacyjna nie jest tu wyłącznie wplecioną w wiersz egzemplifikacją trudów ludzkiego życia,

---

się wersy: „Ucz się śmierci / w miłości” z *Ucz się śmierci*, to powstanie interesujący splot Erosa i Tanatosa.

nie ogranicza się do moralistycznego obrazka z przeszłości, fragmentu autobiograficznej spowiedzi czy użytecznej ilustracji kontrastu między „wczoraj” i „dziś”. Chociaż i te funkcje może pełnić szkolna metafora, mnogość użyć terminologii edukacyjnej w tej twórczości rozpościera od pojedynczych tropów, wersów czy strof w utworach nie zawsze w całości związanych z instytucjonalnym kształceniem, poprzez zastosowanie w różnych proporcjach „uszkolnienia” języka i tematu, aż do takich misternych splotów formy i treści jak właśnie w *Dyktandzie* czy *Ucz się śmierci*. Marek Zaleski twórczą metodę Lipskiej opisuje jako „zderzenie dwóch obcych sobie porządków rzeczywistości i kojarzenie ich ze sobą poprzez wynajdywanie słów wspólnych”<sup>26</sup>. W tych „szkolnych” wierszach o życiu i śmierci „kojarzenie” obu planów prowadzi do niemożności ich rozdzielenia. Egzystencja i edukacja stają się jednym – językowo i znaczeniowo. Dzięki konsekwentnemu wykorzystaniu założeń poetyckiego lingwizmu wiersze te nie tylko nierozzerwalnie włączają „szkolne” myślenie w próby poznawczego opanowania pozaszkolnych, „dorosłych” doświadczeń, ale też działają, jak wiele utworów twórców pokolenia ’68, na co najmniej trzech planach. Można je czytać historycznie i politycznie, jako obraz totalitarnego ucisku i walki z nim, ale nie unieważnia to uniwersalizujących sensów lingwistycznego wiersza i wypowiedzi metapoetyckiej, wpisanych w takie „zderzenie porządków” na głębokich poziomach języka<sup>27</sup>.

W wierszu Wisławy Szymborskiej *Spacer wskrzeszonego* (omówionym szerzej w rozdziale piątym, w kontekście ukazywania w poezji mechanizmów śmierci poprzez „uśmiercanie” nauczycieli) przepytywanie, naśladujące to znane ze szkoły, stanowić może próbę powstrzymania nieodwracalnego procesu:

Dwa plus dwa, profesorze?  
Dwa – mówi profesor.  
Jest to odpowiedź lepsza od poprzednich<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> M. ZALESKI: „*Dom cierpkiej młodości*”. „Polityka” 1979, nr 1, s. 10. Cyt. za: A. STOFF: „*Dyktando*” Ewy Lipskiej, czyli..., s. 249.

<sup>27</sup> Inaczej wartościuje te poetyckie działania Stoff. Trudno jednak zgodzić się z opinią badacza, że „kłopotliwy efekt” lektury *Dyktanda* wynika „z poświęcenia przez poetkę myśli dla konsekwentnej realizacji konceptu, z pilniejszego przyglądania się przez nią tworzywemu językowemu niż światu” (A. STOFF: „*Dyktando*” Ewy Lipskiej, czyli..., s. 234).

<sup>28</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 170.

Wydaje się, że właściwa odpowiedź na to podstawowe matematyczne pytanie mogłaby zadziałać niczym magiczna formuła i oznaczać pełne wskrzeszenie. Poprawne „zaklęcie” jednak nie pada, chociaż można dostrzec pewien progres. „Przepytujący” muszą doceniać najdrobniejszy postęp, ale „osiągnięcia”, mimo że coraz większe, brzmią groteskowo w kontekście profesorskiego statusu bohatera. O ile w analizowanych wcześniej wierszach Lipskiej dochodzi do zlewania się planu szkoły i egzystencji, to w utworze Szymborskiej, poprzez ironiczne przyłożenie pojęć jednego pola semantycznego do drugiego, ukazana zostaje nieprzystawalność porządku edukacji do porządku egzystencji. Nie działa szukanie ratunku w zabiegach edukacyjnych, łudzenie się, że mogą one zadziałać także poza materiałem teoretycznym, aplikowanym podczas wdrażania programów nauczania. Ale rezygnacja z odpytywania równoznaczna byłaby z przyznaniem się do porażki, z poddaniem się, jak we fragmencie poematu *Zoom* Sosnowskiego:

Zaczyna cenić się przesiadki.

Dezorientacje międzylądowań i postojów.

Z rezygnacją, z jaką nauczyciel mówi o pogodzie

pięć minut przed dzwonkiem, kiedy nie warto już pytać

i nie oplaca się startować z „nowym materiałem”<sup>29</sup>.

Za „założycielską” tradycję dla metafor osuwających ludzką śmiertelność poprzez pojęcia związane ze sprawdzaniem uczniowskiej wiedzy uznać można utwór Tuwima *Nauka z Czwartego tomu wierszy* (1923). Śmierć byłaby wyrwaniem człowieka do odpowiedzi („I do dziś mam taką szkolną trwogę: / Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!”<sup>30</sup>). Powta-

<sup>29</sup> A. Sosnowski: *Pozytywki...*, s. 334–353.

<sup>30</sup> J. Tuwim: *Wiersze zebrane*. T. 1. Warszawa 1971, s. 289–290. Poszczególne elementy „szkolnej” sytuacji wyjaśnia Wojciech Ligęza: „Żargon szkolny posiada w tym wierszu niezwykle konotacje. Lekcja jest metaforą śmierci i rozrachunku ostatecznego. Tuwim przy pomocy słownictwa szkolnego zaklina metafizykę. Błażość takich zwrotów, jak »wyrwać do odpowiedzi« oraz »wymawiam się, mnie boli głowa« (jak w wierszyku o »szkolnej wymówce«) ma złagodzić imperatyw śmierci. Lęk metafizyczny to w tym wierszu »szkolna trwoga«, podstawowe przeżycia egzystencjonalne są »trudną lekcją«. Symboliczna forma szkoły, jak również wprowadzenie naiwnych kategorii w miejsce ważnych konstatacji o bezwzględnym przymusie śmierci służą oswojeniu oraz unieważnieniu tego faktu” (W. Ligęza: *Tuwim i Wierzyńskiego wiersze o szkole*. W: *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*. Red. I. Opacki. Katowice 1978, s. 185).

rzanie klasy, w rzeczywistości szkolnej traktowane jako porażka, w *Nauce* stanowi ratunek przed śmiercią i szansę na „poprawę” („Zostaw mnie na drugie życie, / Jak na drugi rok w tej samej klasie”). Z bardzo podobnej metafory, tyle że w mniej optymistycznym duchu, korzysta Szymborska w *Nic dwa razy*:

Choćbyśmy uczniami byli  
najtępszymi w szkole świata,  
nie będziemy repetować  
żadnej zimy ani lata<sup>31</sup>.

Ambiwalentny sens ma powtarzanie klasy w *O sobie samej do potomności* Kozioł<sup>32</sup>: „Jednak po uzyskaniu dyplomu / miałam jeszcze przez lata wciąż te same klasy powtarzać”. Z jednej strony ta konieczność oznacza wzmocnione wysiłki systemu represji, który przez „powtórki” próbuje obywatela zmusić do konformizmu w „akademii klaskania”. Z drugiej, wygląda na to, że nawet „prymus” tej edukacji („choć w każdej z nich na swój sposób / byłam zapewne prymusem”) ma w sobie jakiś niezłomny pierwiastek, którego nie udaje się unicestwić. Antysystemowo metaforę szkolną – w tym powtarzanie klasy – wykorzystuje Julian Kornhauser w *Powrocie*. Opublikowany w tomie *Kamyk i cień* (1996), ale datowany „Wigilia 1981, gdzieś w Polsce”, wiersz biograficznie wiązać można z powrotem poety internowanego po wprowadzeniu stanu wojennego<sup>33</sup>. Pragnący wolności obywatele nie mają w tej sytuacji

<sup>31</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 28–29. Zestawienie tego dokonuje też Anna Węgrzyniakowa (zob. A. WĘGRZYNAKOWA: *Dwie krople, kamień i róża. O wierszu Wisławy Szymborskiej „Nic dwa razy”*. W: *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*. Red. A. NAWARECKI, D. PAWELEC. Katowice 1999, s. 73).

<sup>32</sup> Niejednoznaczna jest też wymowa szkolnej metafory w poemacie *Dokąd bądź* Siwczyka: „W oczekiwaniu na widzenie oglądam wciąż te same filmy, / klatka po klatce repetuję w tej samej klasie refleksji, nie poruszam się / do przodu, nie robię postępów na edukacyjnej ścieżce ogłupienia (K. SIWCZYK: *Dokąd bądź*. Kraków 2014, s. 69). Pozornie zostanie na drugi rok nie wydaje się kuszącą perspektywą, oznacza bowiem stagnację intelektualną. Jednak kolejny wers sugeruje, że „postęp” byłby tak naprawdę uwsteczniczeniem. W poemacie Siwczyka pojawiają się także inne niezwieńczone sukcesem szkolno-egzystencjalne sytuacje: „potem już nic, jakies wleotnie, morowe kursy edukacji, zawsze bez zaliczeń [...]” (ibidem, s. 14), „i nagle plum na grani, zdziwienie po oblanym egzaminie i najmniejszych ustępstwach / na rzecz abiturienta [...]” (ibidem, s. 27).

<sup>33</sup> „Julian Kornhauser został internowany 13.12.1981 [...]. Zob. <http://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/129178> [data dostępu: 12.03.2017].



szans z „profesjonalistami” (ci „z podziwu godną pedanterią / obchodzą święto ciosów”<sup>34</sup>) i są jak uczniowie, którym pokazano miejsce w szeregu:

znowu zostaliśmy na drugi rok  
w tej samej klasie  
nauczyciel śmieje się pod wąsem

szkolne nawyki odpowiadania  
na każde pytanie  
zamieniły się w kurczowy  
ruch ręki

Bohater wiersza wraca więc do domu w Wigilię nie tylko „obmacany poniżony”, ale też „wciśnięty w skafander niewiedzy”, choć gorycz nieco łagodzi sam fakt, że udało się wrócić („stoisz przed własnym domem / z błyszczącymi oczami”).

Negatywny aspekt „repetowania” wykorzystuje Sosnowski. W poemacie *Zoom* sytuację powtarzania klasy zestawia z agonią świata i perspektywą całkowitej samotności:

a tu po prostu nic, zero absolutne kontaktu,  
jak w innym przypadku zimowania, zwanym czasem repeta  
lub powtarzaniem klasy, kiedy zapobiegliwość pedagogów  
nie widzi miejsca pośród pracowitszych kolegów dla ucznia,  
a on nie potrafi nawiązać nawet najcieńszej nici sympatii  
w niespodziewanie odmłodzonym środowisku o rok niżej<sup>35</sup>?

Kazimierz Wierzyński, w *Balladzie o słownikarzu* (z wydanego w 1951 roku tomu *Korzec maku*), podobnie jak Tuwim w *Nauce*, podejmuje temat lęku budzonego przez wyrwanie do odpowiedzi. Jolanta Dudek podkreśla, jak ważne dla Wierzyńskiego „stało się w okresie powojennym poszukiwanie nowych, pośrednich (przedstawieniowych) i zarazem dramatycznych form ekspresji poetyckiej”<sup>36</sup>. Praca „słownikarza”, który próbuje znaleźć rymy (choć oprócz pary „miłość–zawiłość” zestawiane w tym utworze słowa nie rymują się w dosłownym, warsztatowym sensie), to niełatwa „szkoła” („Potrzeba mi tych słów / Do szkoły utajonego

<sup>34</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 418–419.

<sup>35</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki...*, s. 334–353.

<sup>36</sup> J. DUDEK: *Liryka Kazimierza Wierzyńskiego z lat 1951–1969*. Wrocław 1975, s. 26.

cierpienia<sup>37</sup>). Na dodatek z szukania w słowach „czegoś więcej” („Pomóżcie mi, bo szukam / Czegoś więcej niż sensu”) trzeba się rozliczać przed odpytującymi:

Pomóżcie mi w twardej szkole,  
Gdy pytać będą mnie znowu,  
Czym w rozpaczliwym mozole  
Dotrzymał słowa słowu.

Próby słowotwórczej alchemii wiążą się z „rozpaczliwym mozołem” i z samotnością, bo mimo próśb o pomoc w finale wiersza „słownikarz” spotyka się z odmową, którą kpiąco przedstawiają „dziewczeta i chłopcy przed szkołą” („Nic się w twej szkole nie przeinaczy, / [...] / Szukaj sobie dalej”). Dudek zauważa, że w utworze dochodzą do głosu „[l]ęk przed niemocą twórczą, odrzuceniem i zapomnieniem<sup>38</sup>. Ci, którzy nie są w „szkole utajonego cierpienia”, nie zamierzają dołączyć do „kornika”, nie wierzą w możliwość „przeinaczenia” dotychczasowych porządków i dotrzymywania „słowa słowu”.

Wojciech Ligęza zestawia ten wiersz z *Listem do Libala* Tuwima, podkreślając szeroki zasięg szkolnej metafory:

Metafora „szkoły życia” funkcjonuje podobnie w późniejszej znacznie *Baladzie o słownikarzu* Kazimierza Wierzyńskiego. Jej obszar znaczeniowy jest jednak większy. W ogromnym skrócie tak go można określić: niemożliwość powrotu do szkoły przeszłości, praca nad słowem – „szkoła utajonego cierpienia”, poszukiwanie niewyrażalnego w sensie poetyckim i metafizycznym, samotność w świecie, rozrachunek z życiem i twórczością, protest przeciwko nieśmiertelności w postaci słownikowego hasła [...] <sup>39</sup>.

Także *Test* Krzysztofa Siwczyka każe myśleć o niechybnym końcu, mimo że w tym wierszu wezwanie do odpowiedzi pojawia się na początku życia:

Widok powietrza, w którym niczego już nie brakuje,  
ot co znalazłem u schyłku własnej metryki,  
prowadzonej mniej więcej od zawsze,  
od kiedy zawezwano mnie do odpowiedzi<sup>40</sup>

<sup>37</sup> K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. T. 2. Białystok 1994, s. 99–100.

<sup>38</sup> J. DUDEK: *Liryka Kazimierza Wierzyńskiego...*, s. 12.

<sup>39</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze...*, s. 186.

<sup>40</sup> K. SIWCZYK: *Koncentrat*. Poznań 2010, s. 13.

Od tego czasu życie to ciągle ucieczki: w stronę horyzontu („a horyzont przesuwał się co rusz o krok dalej, / kiedy uciekałem w jego stronę”), ale także w słowa („do jakich uciekamy się, bez najmniejszego sensu”). Ucieczka okazuje się jednak bezcelowa; należało cieszyć się tym, co się ma, z góry wszak wiadomo, że dane jest tylko na ograniczony czas:

Uciekamy bez najmniejszego sensu,  
podczas gdy test wypadł korzystnie,  
zaniechano nas dla tej chwili i  
na tym mogę odrobinę poprzestać.  
Do czasu, kiedy nie można już przestać,  
a o nic więcej przecież nie chcę prosić.

Świat jako materiał, z którego można zostać odpytanym, pojawia się w wierszu Szymborskiej \*\*\* [*Świat umieliśmy kiedyś na wrywki...*] z 1945 roku:

Świat umieliśmy kiedyś na wrywki:  
– był tak mały, że się mieścił w uścisku dwu rąk,  
tak łatwy, że się dawał opisać uśmiechem,  
tak zwykły, jak w modlitwie echo starych prawd.  
[...]  
Nasz łup wojenny to wiedza o świecie:  
– jest tak wielki, że się mieści w uścisku dwu rąk,  
tak trudny, że się daje opisać uśmiechem,  
tak dziwny, jak w modlitwie echo starych prawd<sup>41</sup>.

Dawne przygotowanie do „odpowiedzi” – nawet doskonałe, takie „na wrywki” – nie sprawdza się w zmienionym świecie, gdyż okazuje się niepełne. Ligęza zauważa:

Znamienne, że Wisława Szymborska rozpoczyna od „retoryki edukacyjnej”, od sporządzania rejestru, co z przyswojonej wiedzy może się w dorosłym życiu przydać. Rozbrojenie sensu potocznej szkolnej metafory „umieć na wrywki” polega na wyzyskaniu znaczenia dosłownego. „Wrywki” to teraz fragmenty, okruchy świata, które (przed wojną) wystarczały do zrozumienia reguł naiwnego życia. Prostoduszni szkolarze zostali poddani niepomiernej trudniejszemu egzaminowi. Przepytani będą z całości, która dopiero się tworzy<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 7.

<sup>42</sup> W. LIGĘZA: *O poezji Wisławy Szymborskiej...*, s. 21. Wiersz ten omawia także Tadeusz Nyczek, stosując w charakterystyce sytuacji sprzed wojny szkolną meta-

Aż chciałoby się wierzyć, że rację ma Kazimiera Iłakowiczówna, która w wierszu *Anioł od podpowiadania* stwierdza wprawdzie, że „Życie – za trudna sztuka...”<sup>43</sup>, ale wierzy przy tym, że człowiek nie musi być sam w szukaniu odpowiedzi na pytania zadawane przez życie. Jeśli znajdzie się tytułowego anioła, to „potem się już wszystko potrafi”. Jednak może też być też zupełnie inaczej – Julia Hartwig w wierszu *Mój własny anioł* opiekuńczego charakteryzuje następująco: „Mruk z niego także, a może nawet i nieuk”<sup>44</sup>.

W omówieniu wiersza Szymborskiej Ligęza używa słowa „egzamin”, mimo że to określenie w utworze nie pada. Może się ono jednak nasuwać w związku z zastosowaniem innych „szkolnych” fraz – a i samych egzaminów wiele jest w poezji.

## Egzegeza egzaminu

Egzamin w rozumieniu wyłącznie szkolnym to sprawa poważniejsza niż przepytanie, dyktando czy kartkówka. Inna jest stawka<sup>45</sup>. Egzamin decyduje nie tylko o pojedynczej ocenie w dzienniku, ale i o dalszych losach i perspektywach (lub ich braku) zdającego. I rzadko – podobnie jak dyktando – wiąże się w poezji z pozytywnymi przeżyciami. Jako czas egzaminów z łaciny i poetyckich początków wspomina młodość Julian Przyboś w *Repetitorium*. Zapamiętany z tamtych czasów Kraków, mimo doświadczenia biedy i głodu, budzi sentyment. I, wbrew pozorom, w niewielkim stopniu różni się od miasta dzisiejszego – jak „przed tym / ptasiobrzmiącym we wspomnieniu ćwierćwieczem?”<sup>46</sup> studenci się uczą, a przyroda zdaje się być częścią uniwersyteckiego świata:

---

forę: „W tej szkole życia, wydawało się, istniało tylko kilka pytań i kilka odpowiedzi. Kto miał oczy otwarte i trochę przytomności, bez trudu mógł umieć ten świat »na wrywki«” (T. NYCZEK: *Po raz pierwszy*. W: IDEM: *22 x Szymborska*. Poznań 1997, s. 13).

<sup>43</sup> K. IŁAKOWICZÓWNA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971, s. 507.

<sup>44</sup> J. HARTWIG: *Dwoistość*. Warszawa 1971, s. 53.

<sup>45</sup> Jak wyjaśnia Wincenty Okoń: „**egzamin** – [łac. *examen* – badanie], forma sprawdzania osiągnięć uczniów w obrębie jednego lub więcej przedmiotów nauczania (studiów). Ze względu na swoje przeznaczenie egzaminy dzielą się na: e. wstępne, tj. selekcyjne kandydatów do szkoły danego typu, e. promocyjne, warunkujące przejście z klasy do klasy, e. końcowe, stwierdzające ukończenie szkoły danego typu” (W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007, s. 94).

<sup>46</sup> J. PRZYBOS: *Utwory poetyckie*. T. 1. Kraków 1984, s. 306–307.

A tymczasem w Jordanowskim Parku  
tak jak dawniej, jak drzewiej,  
jak na moim najpierwszym semestrze,  
pod każdym drzewem  
student jak dzieciół kuje na głos w skrypcie  
i kos  
egzaminuje aleje  
z całokształtu liści na wietrze...

Czasem to nie własny, lecz cudzy egzamin pozwala uchwycić upływ czasu: z wiekiem zmienia się perspektywa spojrzenia na to, czym jest starość. Mechanizm ten ukazuje Bohdan Zadura w wierszu *Miesiące*:

Ktoś kogo nigdy nie znałeś ma dwadzieścia pięć lat  
i zdaje egzamin I wydaje ci się niewiarygodnie młody  
Trudno w to uwierzyć ale w tym właśnie wieku  
wydawało ci się że masz wszystko za sobą i jesteś bardzo stary<sup>47</sup>

Pozytywną opcją – wobec bezlitosnej alternatywy – byłby także „aktorski” egzamin w *Życiu na oczekaniu* Szymborskiej:

Złudna jest myśl, że to tylko pobieżny egzamin  
składany w prowizorycznym pomieszczeniu. Nie.  
Stoję wśród dekoracji i widzę, jak są solidne.  
[...]  
Och, nie mam wątpliwości, że to premiera<sup>48</sup>.

Metafora egzaminu może też nieść ze sobą zapowiedź czegoś wyjątkowego. Wiersz Adama Zagajewskiego *Mistyka dla początkujących* kończy się odkryciem:

to była tylko mistyka dla początkujących,  
wstępny kurs, prolegomena  
do egzaminu, który odłożony został  
na później<sup>49</sup>.

Anna Czabanowska-Wróbel zauważa: „Elegię antycypacji jest *Mistyka dla początkujących*, której nieśmiały tytuł jest zarazem ironicznym

<sup>47</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Wrocław 2005, s. 34.

<sup>48</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 230–231.

<sup>49</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2010, s. 175.

nawiązaniem do naszych współczesnych poradników na każdy temat, kursów duchowości dla niezawansowanych, jak i nieironiczną apologią drogi, która od zachwyty dla różnorodności i piękna świata prowadzi gdzieś o wiele dalej niż zwyczajna podróż [...]”<sup>50</sup>. Codzienne ludzkie życie, nawet z licznymi wrażeniami estetycznymi i przyrodniczymi, prezentowanymi we wcześniejszych wersach, okazuje się zaledwie „wstępny kurs”. Prawdziwa mistyka jest gdzie indziej, a dopuszczeni zostaną do niej ci, którzy zdadzą; jednak najpierw trzeba zostać w ogóle dopuszczonym do „odłożonego na później” egzaminu. To ciekawe odwrócenie porządku szkolnego, w którym, przynajmniej z uczniowskiego punktu widzenia, przesunięcie egzaminu „na później” należałoby uznać raczej za pozytywną wiadomość. Tłumaczka tego wiersza na język angielski, Clare Cavanagh, w rozważaniach nad wyjątkowością składni Zagajewskiego podkreśla: „Nawet to odłożenie, którym wiersz się kończy, podlega odroczeniu za sprawą strategicznego położenia ostatniej przerzutni, wyprowadzającej ów wiersz ku nieskończoności lekcji, jakie wciąż pozostaną do odebrania”<sup>51</sup>.

Wprawdzie w utworze Zagajewskiego egzamin obiecuje coś na razie niedostępnego, nie ma więc jednoznacznie negatywnych konotacji, jednak znacznie częściej przez przywołanie egzaminu poeci (i bardowie) metaforyzują wątki zdecydowanie bolesne. Jacek Kaczmarski w tekście *Zesłanie studentów*, nawiązującym do inspirowanego scenami z III części *Dziadów* obrazu Jacka Malczewskiego o tym samym tytule, wykorzy-

<sup>50</sup> A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Poszukiwanie blasku. O poezji Adama Zagajewskiego*. Kraków 2005, s. 132.

<sup>51</sup> C. CAVANAGH: *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*. Przeł. T. BILCZEWSKI, A. KOWALCZE-PAWLIK. W: *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL. Kraków 2015, s. 197. Językowe „odkładanie” dostrzeżę w *Mistyce dla początkujących* również Jacek Gutorow: „Ale oprócz przesłania jest także język, który »mówi swoje« [...], wyjście poza »stadium początkującego« musi mieć charakter wyjścia poza język, poza poezję. Tak się jednak nie dzieje, następują kolejne wiersze, kolejne słowa, poeta raz jeszcze »odkłada« wszystko na później” (J. GUTOROW: *Sprzeczne fragmenty (Adam Zagajewski)*. W: IDEM: *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*. Kraków 2003, s. 71). Gutorow jako kontekst dla tego wiersza podsuwa *Uniwersytet*, warto jednak przypomnieć (sygnalizowane w rozdziale drugim) pokrewieństwo *Mistyki dla początkujących z Karmelicką* – zwłaszcza z wersami: „twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła, / nauczyciele już odeszli, mistrzowie zostali” (A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 214) – i z *Żaglami*: „Szybko jednak okazywało się, że to jeszcze jedna / próba generalna, jeszcze jedna szalona improvizacja” (IDEM: *Płótno*. Paryż 1990, s. 56).

stuje metaforę szkoły do ukazania losów bardzo młodych więźniów politycznych:

Pod wielką mapą Imperium  
 Odpocząć – jak kto potrafi  
 Kończymy bliską Syberią  
 Skrócony kurs geografii  
 Śpi – kto spać może po drodze  
 Trudnej jak lekcja historii  
 Na wielkiej pustej podłodze  
 Egzamin wstępny katorgi<sup>52</sup>

Marcin Romanowski zauważa: „Zesłanie studentów wykorzystuje metaforykę szkolną, przedstawia swoisty katalog postaw młodych skazańców wobec katorgi”<sup>53</sup>. Przykra i trudna „lekcja historii” prowadzi tu do równie bolesnego „kursu geografii”. A to dopiero początek zesłania, „egzamin wstępny katorgi”. Można kojarzyć tę metaforę z egzaminacyjną selekcją – ktoś przetrwa, a ktoś nie da rady i zostanie „wyeliminowany”. Ewa Paczoska zauważa: „Pojawiają się tu bardzo ważne pytania dotyczące wspólnoty: czy tworzą ją bohaterowie namaszczeni do wielkich przeznaczeń (bo tak myślimy często o »wielkim stuleciu Polaków«), czy w pewnym sensie ludzie przypadkowi, a więc: bezbronni wobec historii jak studenci przeżywający »pod wielką mapą imperium« przyspieszony kurs edukacji”<sup>54</sup>. Stanisław Wójtowicz podkreśla z kolei istotną, osławiającą rolę, jaką słownictwo szkolne pełni w tekście Kaczmarskiego: „Ta ekfrazja obrazu Malczewskiego, pokazuje skazanych na syberyjskie zesłanie, nie posiadających odpowiedniego języka, którym obłaskawić można by to doświadczenie. Mimo wszystko

<sup>52</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 133. Więcej na temat obrazu Malczewskiego i tekstu Kaczmarskiego zob. Ł. BARTOSZEK: *Wrażliwość przetworzona, czyli inspiracje malarskie w twórczości poetyckiej Jacka Kaczmarskiego*. Kraków 2011, s. 247–254. <http://www.kaczmariski.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmariskim/wrażliwość-przetworzona-czyli-inspiracje-malarskie-w-tworczosci-poetyckiej-jacka-kaczmariskiego> [data dostępu: 29.11.2015]; I. GRABSKA, D. WASILEWSKA: *Lekcja historii Jacka Kaczmarskiego*. Warszawa 2012, s. 180–187; A. KASPEREK: *Galeria Jacka Kaczmarskiego. Skrzydło wschodnie*. Gdańsk 2013, s. 82–94.

<sup>53</sup> M. ROMANOWSKI: „Przyzywam ciemne siły i duchy...” O „Muzeum” Jacka Kaczmarskiego. W: *„Piosenki prawdziwe” w kulturze PRL-u*. Red. E. PACZOSKA, D.M. OSIŃSKI. Warszawa 2013, s. 133.

<sup>54</sup> E. PACZOSKA: *Jacek Kaczmarski i polski kanon*. W: *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*. Red. K. GAJDA, M. TRACZYK. Warszawa 2010, s. 127.

do takiego obłaskawienia dochodzi: za pomocą języka szkoły, naiwnych ideałów młodości i szkolnych lektur [...]”<sup>55</sup>. Metafory szkolne są tu jednak obosieczne. Z jednej strony stanowią ratunek wobec trudności z wysłowieniem doświadczenia, ale równocześnie zaostwiają jego okrucieństwo: „Nieadekwatność języka zesłanych dzieci i studentów względem ich losu – ukazująca pyrrusowe zwycięstwo dyskursu nad śmiercią, niemożliwość transgresji – tym silniej ukazuje tragedię kolejnych pokoleń Polaków miażdżonych przez historię”<sup>56</sup>. Język szkolny byłby więc jedyną nadzieją, równocześnie obnażając swoje niedopasowanie do grozy sytuacji.

Wątek zderzenia człowieka z historią podejmuje także Irit Amiel w przywoływanym już w rozdziale drugim wierszu *Egzamin z Zagłady*, ukazując nieprzystawalność traumatycznego doświadczenia do jego bezdusznej karykatury, jaką stanowią suche daty w podręczniku. Równocześnie jednak sama tytułowa fraza skutecznie łączy elementy obu porządków, by tę niemożność przełożenia *Zagłady* na program nauczania wyrazić. Podobną metaforę stosuje Lipska w utworze *Pewność*:

Był już taki egzamin z historii  
kiedy naraz wszyscy uczniowie oblali.  
I został po nich uroczysty cmentarz.

Nie ma pewności że to był egzamin.  
Nie ma pewności że wszyscy oblali.  
Jest pewność że został po nich uroczysty cmentarz<sup>57</sup>.

Pewne jest, że w trybach historii giną ludzie, jednak sama historia – zarówno jej ewentualne motywacje (czy to egzamin?), jak i przebieg (czy wszyscy oblali?) – okazuje się niezrozumiała i niepewna. Szkolny język to znów próba ujęcia czegoś nieuchwytnego w znanych terminach. Nie prowadzi jednak do sukcesu: pewności, konkretyzacji egzystencjalnego dylematu. Mimo znalezienia sposobu na werbalizację doświadczenia o pewności mówić można wyłącznie w kwestii efektu historii: cmentarza (który nie przestaje przerażać mniej tylko dlatego, że jest „uroczysty” – w określeniu tym czytać można raczej ironię wynikającą z nieprzysta-

<sup>55</sup> S. Wójtowicz: *Transgresje Jacka Kaczmarskiego*. W: *Zostały jeszcze pieśni...*, s. 252. Ortografia i interpunkcja zgodne z oryginalnym zapisem.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 253.

<sup>57</sup> E. Lipska: *Utwory wybrane...*, s. 59.



walności rygoru śmierci do „uroczystości”). Na dodatek dwa pierwsze wersy drugiej strofy mają 11 sylab, a wers trzeci ma wprawdzie sylab 14, ale przeczytanie pierwszych jedenastu zostawi czytelnika z jeszcze mocnej ironicznym sformułowaniem: „Jest pewność, że został po nich uroczy-”. Pociuszająco (skoro jednak nie „wszyscy oblali”) brzmi w tym kontekście fragment wiersza Zagajewskiego o matce:

zupełnie jakby to ona, a nie my, miała zdawać maturę,  
którą przecież już raz zdała przed wojną,  
z wyróżnieniem, jeśli dobrze pamiętam,  
i także wojnę, wszystko na to wskazuje,  
zdała z niezłym wynikiem [...] <sup>58</sup>

*Studniówka*

Poeta dokonuje jednak odmiennego niż Lipska połączenia porządków. O ile w *Pewności* egzamin jest „z historii”, czyli zachowana została w całości fraza z języka szkolnego i dopiero lektura kolejnych wersów oraz interpretacja pozwalają doczytać się w tym sformułowaniu sensów „nieszkolnych”, to w utworze Zagajewskiego oba rejestry (edukacyjny i egzystencjalny) składają się na łatwą do odkodowania metaforę „zdać wojnę”, która stanowi prostą analogię do „zdać maturę” (i nawet wyniki można ze sobą zestawić: „z wyróżnieniem”/„z niezłym wynikiem” <sup>59</sup>).

W wierszu *Egzamin* Lipska ironicznie – i egzaminacyjnie – traktuje politykę. Tym razem egzamin przyjmuje formę konkursu: „Egzamin konkursowy na króla / wypadł doskonale” <sup>60</sup>. Trzeba jednak od razu dodać, że chodzi tu o konkurs „ustawiony”: „Królem wybrano pewnego króla / który miał zostać królem”. Wraca wątek znany już z tekstu *O sobie samej dla potomności* Kozioł i z *Dyktanda* Lipskiej, czyli związku historii oraz polityki z koniecznością milczenia. Tu jednak tą umiejętnością wykazuje się sam kandydat do władzy: „Z historii odpowiadał / ze świetnym wyczuciem milczenia”. To zresztą kolejna metafora szkolna:

<sup>58</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Asymetria*. Kraków 2014, s. 39.

<sup>59</sup> Cavanagh, zestawiając *Studniówkę* z *Mistyką dla początkujących*, wskazuje, że w wierszu z tomu *Asymetria* syn także podchodzi do egzaminu: „W *Studniówce* zarówno egzamin, jak i jego wyniki przybierają zupełnie inną postać. Poeta testuje sam siebie, czy potrafi wreszcie pokonać przepaść dzielącą rzeczywisty wizerunek matki od – nieuchronnego, i błędnego – jej obrazu z okresu młodości? [...] Czy uda mu się nareszcie zdać test, którego dorastając nawet nie dostrzegął?” (C. CAVANAGH: *Syntaktyczne nieskończoności...*, s. 203).

<sup>60</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 111–112.

w ramach egzaminu na króla pojawia się wszak odpytywanie z historii. Nietrudno dostrzec w tym utworze nawiązania do konkretnego politycznego systemu, skoro zwycięzca „Otrzymał dodatkowe punkty za pochodzenie”, ale równocześnie tekst jest uniwersalną „satyrą na tyranię i społeczeństwo ubezwłasnowolnione”<sup>61</sup>. Ryszard Matuszewski zauważa, że szkolna terminologia nie łagodzi wymowy utworu, wręcz przeciwnie: „Naiwna introdukcja wyostrza wymowę językowych kalamburów o »królu«, który »chwycił komisję za serce«, a »jednego z członków komisji odrobinę za mocno«, czy też o wręczonym królowi »narodzie oprawionym w skórę«”<sup>62</sup>. Robert Mielhorski pokazuje z kolei, że tekst ten jest przykładem realizacji założeń pokoleniowych:

Przystawia Lipska też przy okazji lustro własnej formacji generacyjnej. Pokoleniu, które było przecież szczególnie uczulone na nonsensy otaczającej rzeczywistości politycznej, obnażając je w swej twórczości, kontestując albo poprzez literacką realizację postulatu „mówienia wprost”, albo – jak u Lipskiej – poprzez tworzenie metaforycznych, parabolicznych ujęć wierszowych, np. w (ukazującym w satyrycznym świetle mechanizmy funkcjonowania społeczeństwa zniewolonego) *Egzaminie* [...] <sup>63</sup>.

Egzamin jest tu narzędziem władzy, może więc ona swobodnie zrobić z procedury farsę, wyłaniając zwycięzcę, który z założenia miał nim zostać<sup>64</sup>.

---

<sup>61</sup> R. MATUSZEWSKI: *Poetycki świat Ewy Lipskiej*. W: E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 17.

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> R. MIELHORSKI: *Dzieci Ewy Lipskiej*. W: *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005, s. 20. Na gruncie neolingwizmu podobne językowe koncepty w mówieniu o dojrzewaniu innego pokolenia (zniechęconego do absolutnej wiary w jakąś ideę, szukającego ucieczki w heroinie) wykorzystuje Jarosław Lipszyc. W jego *Świadectwie dojrzałości* pojawia się szereg „szkolnych” metafor: „Będziemy się egzaminować z tańca nowoczesnego / ze stopnia rozdrobnienia na stopnie”, „Pospołu będziemy wykuwać wiadomości / o dłutach klinach i formach w jakie da się oblec marmur”, „Będziemy się egzaminować z kroków drobnych / po krwistych chodnikach (żelazo ogniem żelazem ogień)” (*Gada !zabić? pa[n]tologia neolingwizmu*. Red. M. CYRANOWICZ, P. KOZIOŁ. Warszawa 2005, s. 31).

<sup>64</sup> Egzamin często łączy się z władzą. Michel Foucault w *Nadzorować i karać* zalicza go do „sposobów dobrego tresowania” i pisze: „Egzamin łączy w sobie techniki hierarchii, która nadzoruje i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzaniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. [...] Przy egza-

Przywoływane dotychczas teksty swoją szkolną metaforą potwierdzałyby postrzeganie egzaminu jako formy represji narzuconej przez władzę (*Zestanie studentów* Kaczmarekiego, *Egzamin* Lipskiej) albo jako tragiczny dla jednostki efekt historii (*Pewność* Lipskiej). Wyrazistym przykładem zawłaszczania formy egzaminacyjnej przez mechanizmy politycznej przemocy jest także wspomniane w rozdziale pierwszym *Przesłuchanie* Antoniego Pawlaka. Jediną słuszną odpowiedzią podczas takiego narzuconego „egzaminu” okazuje się milczenie<sup>65</sup>:

To także jest egzamin  
[...]  
ale nikt ci nie podrzuci kartki  
z gotową odpowiedzią  
to ty wiesz więcej  
i zdasz egzamin  
odmawiając odpowiedzi<sup>66</sup>

Z kolei cytowaną w poprzednim rozdziale *Lekcje historii; Gdańsk, 1970*, opowieść o antysemickiej nagonce roku 1968 i o krwawym Grudniu 1970, kończy strofa brzmiąca ironicznie w kontekście tak okrutnych „treści nauczania” polskiej historii:

---

minie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku. [...] W ramach dyscypliny widoczne ma być subordynowane »ja«. Jego oświetlenie jest warunkiem sprawowania nad nim władzy. Nieustanne pozostawanie na widoku, ciągle widzenie przez władzę jest gwarantem ujarzżenia zdyscyplinowanej jednostki. Egzamin zaś staje się techniką, dzięki której władza nie chełpi się już oznakami swej potęgi, nie naznacza swym piętnem poddanych, lecz wciąga ich w tryby swego obiektywizującego mechanizmu. Władza dyscyplinarna w podległej sobie przestrzeni ujawnia swą moc w zasadzie przez powoływanie obiektów. Egzamin można uznać za ceremoniał tej obiektywizacji” (M. FOUCAULT: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 1993, s. 222, 225). Związki władzy i wiedzy na przykładzie egzaminu przystępnie ukazuje Maksymilian Chutorański (zob. M. CHUTORAŃSKI: *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław 2013, s. 94–95). Również Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron wskazują egzamin jako sposób na pacyfikację ewentualnego buntu i umocnienie obowiązujących układów władzy: „Egzamin stanowi niezrównane narzędzie wywoływania we wszystkich uznania prawomocności werdyktów szkolnych i hierarchii społecznych, które one uprawomocniają” (P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011, s. 267–268).

<sup>65</sup> Podobnie jak w napisanej również w okresie stanu wojennego, kilkakrotnie już przywoływanej *Lekcji z polskiego...* Kozioł.

<sup>66</sup> *Na skrzyżowaniu Azji i Europy. Wiersze polskie 1980–84*. Wrocław 1988, s. 51.

jak przyjdzie co do czego  
egzamin z historii  
mojego kraju  
zdam celująco<sup>67</sup>

Także w wierszu Mirosława Spychalskiego \*\*\* [*To wasza matura...*] (napisanym w maju 1983 roku) prześladowania czasów stanu wojennego przyjmują „szkolną” postać:

To wasza matura –  
[...] gra pałka po żebrach –  
[...]  
system – siarczysty  
policzek usadzi was  
w ławkach  
gówniarze<sup>68</sup>

Tym ciekawszy na tle przywoływanych dotychczas przykładów okazuje się *Egzamin* Kaczmarskiego<sup>69</sup>. To tekst, w którym obywatele mają dość czekania („A wy szykując nam krzyże / Mówicie – bądźcie cierpliwi!”<sup>70</sup>) i stawiają się w pozycji uczniów niepokornych („A my – uczniowie leniwi / By was wysłuchać – niepilni”). Mimo pewnej politycznej doraźności, owocującej nie tylko uproszczoną aksjologią, ale i równie prostym ukształtowaniem językowym, utwór stanowi interesujący przykład użycia szkolnej metaforyki nie tylko po to, aby uchwycić i ośmieszyć mechanizmy władzy, ale także po to, by się przeciw tej władzy jawnie buntować, przejmując broń:

I choć nikt z was w to nie wierzy  
Jesteśmy prawi i szczerzy  
Lecz z cnót tych już nie przed wami  
Będziemy zdawać egzamin

Tekst odwraca porządek związków szkoły i władzy, prezentując wymagania rządzących wobec obywateli, którzy mają dość spełniania

<sup>67</sup> A. PAWLAK: *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.* Gdańsk 1999, s. 182.

<sup>68</sup> Cyt. za: D. DABERT: *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego.* Poznań 1998, s. 202–203.

<sup>69</sup> Por. K. CZAJA: *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarskiego.* W: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u.* Red. M. KARWAŁA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 329–347.

<sup>70</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji...*, s. 191.

oczekiwań i nieotrzymywania w zamian nawet szacunku. Egzamin, zwykle postrzegany jako narzędzie systemu, zostaje władzy wydarty i to nie dotychczasowi prześladowcy będą egzaminować. Wolność polegać może więc przynajmniej na tym, że człowiek sam wybiera sobie egzaminatora. Również Pawlak – poza egzaminami narzuconymi przez władzę – dostrzega szerszy potencjał tego rodzaju metafory, obejmujący także pozytywnie wartościowane wyzwania moralne. W wierszu *Powtórka* egzamin okazuje się patriotyczny:

wszystkiego się trzeba uczyć od nowa  
 jak liter rozsypanego alfabetu  
 by zeń ułożyć siebie  
 ten kraj nas wszystkich  
 [...]
 przed nami ponowny egzamin  
 z tych najostateczniejszych  
 od nowa nauczyć się trzeba  
 za kraj ten umierać<sup>71</sup>

Niewątpliwie do egzaminów, które najbardziej działają na wyobraźnię, zaliczyć należy maturę (przywołaną już na moment *Studniówką* Zagajewskiego i wierszem Spychalskiego). Co istotne w kontekście traktowania szkolnych metafor jako prób oswojenia egzystencji, jest to „rodzaj egzaminu końcowego, którego celem jest sprawdzenie ogólnego przygotowania uczniów do życia i studiów w uczelni wyższej”<sup>72</sup>. Roli matury, przynajmniej w założeniach, nie można więc sprowadzić do sprawdzianu dojrzałości „szkolnej” – pamiętać należy o sprawdzaniu gotowości do dojrzałego życia<sup>73</sup>. Mocy oddziaływania przeżycia maturalnego dowodzić może także to, jak często powraca ono w snach.

<sup>71</sup> A. PAWŁAK: *Akt personalny...*, s. 98.

<sup>72</sup> W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 240.

<sup>73</sup> Znaczenie maturalnego świadectwa dla tożsamości podmiotu wyartykułowane zostaje mocno w cytowanym już przy okazji rozważań o nauczycielach wierszu Ryszarda Krynickiego „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzewi*”: „Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła / maturalne świadectwo. Kim jestem?” (R. KRYNICKI: *Wiersze wybrane*. Kraków 2009, s. 376). Ułudę tak skonstruowanej tożsamości ująć można ironicznymi słowami Andrzeja Mogielnickiego z piosenki zespołu Lady Pank *Mniej niż zero*: „Twoje miejsce na Ziemi tłumaczy / Zaliczona matura na pięć” (*Mniej niż zero*, sł. Andrzej Mogielnicki. [Http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej\\_niz\\_zero](http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej_niz_zero) [data dostępu: 2.12.2015]).

Szyborska sięga po taki „maturalny sen” w wierszu *Dwie małpy Bruegla* z tomu *Wołanie do Yeti* (1957):

Tak wygląda mój wielki maturalny sen:  
siedzą w oknie dwie małpy przykute łańcuchem,  
za oknem fruwa niebo  
i kąpie się morze.

Zdaję z historii ludzi.  
Jąkam się i brnę.

Małpa, wpatrzona we mnie, ironicznie słuca,  
druga niby to drzemie –  
a kiedy po pytaniu nastaje milczenie,  
podpowiada mi  
cichym brząkaniem łańcucha<sup>74</sup>.

Kolejny raz wkracza w poezję egzamin „z historii”, tym razem uściślony do „historii ludzi”<sup>75</sup>. W interpretacjach tej metafory historia rozumiana jest dwojako. Jacek Brzozowski wiąże cytowany wiersz z zawołanymi rozliczeniami noblistki z jej twórczością socrealistyczną<sup>76</sup>. Ligęza przywołuje tę koncepcję, ale podkreśla również bardziej oczywisty wątek: historię ludzkości w zakresie szerszym niż polityka historyczna połowy dwudziestego wieku. Obraz Bruegla

<sup>74</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane...*, s. 46.

<sup>75</sup> Małgorzata Baranowska zaznacza: „No właśnie – z historii ludzi, a nie z historii ludzkości. Coś takiego jak ludzkość jest bardzo niebezpiecznym konstruktem, ona sama w młodości uległa czarowi tego pojęcia »ludzkość« i kiedy zrozumiała, że chodzi o pojedynczego człowieka, zajęła się historią ludzi” (M. BARANOWSKA: *Tak lekko było nic o tym nie wiedzieć... Szyborska i świat*. Wrocław 1996, s. 8).

<sup>76</sup> „Ta bardzo prosta, w stylistyce frazeologizmu utrzymana i bliska alegorii metafora ma charakter prywatnej (»mój«...), ale zarazem, i bodaj przede wszystkim, wielkiej metafory (»...wielki maturalny sen«). W takich też kategoriach, rzeczowo i dobitnie, określona zostaje anegdota oraz wymowa całego wiersza; w kategoriach, powiedziałbym, prywatnej wielkiej metafory. [...] Ostatecznie zatem »mój wielki maturalny sen« tu i teraz – to znakomicie metaforyczna formuła, uogólniona i zarazem okazjonalna, jaką znalazła Szyborska dla rzeczowego (frazologiczność metafory), bardzo krytycznego i uciążliwego (autoironia »maturalności«) rozliczenia się z długą »nocą historii«, ze swoim wobec niej »kompleksem«, ze swoją naiwnością i niedojrzałością” (J. Brzozowski: *Poetycki sen o dojrzałości. O „Dwóch małpach Bruegla”*. W: *O wierszach Wisławy Szyborskiej. Szkice i interpretacje*. Red. J. Brzozowski. Łódź 1996, s. 16).

poprzez naturalny koszmar wkracza „w zakres wielkiej metafory obejmującej skrót dziejów, ale także unaocznia niewygodną sytuację psychiczną”<sup>77</sup>. Badacz zauważa: „Milczenie jest pochodną wstydu i zażenowania. Zdająca jako przedstawicielka gatunku ludzkiego nie ma wiele na swoją obronę. [...] Historia ludzkości to dzieje zniewolenia, które sprowadzają się do »cichego brząkania łańcucha« [...]”<sup>78</sup>. Ligęza powołuje się tu na książkę Anny Legeżyńskiej, która tak pisze o *Dwóch małpach Bruegla*:

Wypowiedź liryczna jest tu ukształtowana wedle wzoru kolokwialnego, sytuacja szkolnego „przepeytywania” staje się charakterystycznym dla Szyborskiej trybem refleksji egzystencjalnej [...]. Najistotniejszy jest jednak koncept odwrócenia ról: to nie człowiek przygląda się naturze, lecz odwrotnie, natura „sprawdza” jego człowieczeństwo. Sytuacja jest o tyle dwuznaczna, że wszak małpy zostały przezeń pozbawione wolności, a jednak słuchają człowieka „ironicznie”, więc z wyższością<sup>79</sup>.

W kontekście wiersza Szyborskiej warto przywołać utwór Zbigniewa Herberta *Nauka*. Tekst, umieszczony przez Ryszarda Krynickiego w części 1955/56–1968 *Utworów rozproszonych*, to opowieść o eksperymencie Furnessa, który uczył szimpansa mówić „mama”, a efekt wypadł poniżej oczekiwań<sup>80</sup>. Tu wprawdzie małpa, nie człowiek, podlega „nauczaniu” („lekcje trwały codziennie od dziewiętej do dwunastej”<sup>81</sup>, „Szimpans uczył się źle / był jak gdyby zahamowany”) i to ona poddana zostaje ocenie, jednak uwagę zwraca ironiczne zrównanie obu gatunków – człowieka („nauczyciela”) i szimpansa („ucznia”):

<sup>77</sup> W. LIGĘZA: *O poezji Wisławy Szyborskiej...*, s. 205.

<sup>78</sup> Ibidem, s. 206. Podobnie pisze Anna Węgrzyniakowa: „W dojrzałość wchodzi Szyborska ze świadomością tego, że dzieje człowieka są procesem niewolenia słabszych gatunków (plemion, narodów) przez silniejsze” (A. WĘGRZYNAKOWA: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szyborskiej*. Katowice 1996, s. 21).

<sup>79</sup> A. LEGEŻYŃSKA: *Wisława Szyborska*. Poznań 1997, s. 22.

<sup>80</sup> Większe sukcesy „dydaktyczne”, o czym poeta nie wspomina, odniósł Furness wcześniej, pracując z orangutanem. Zob. H.L. MYLES: *Symbolic communication with and by great apes*. In: *The Mentalities of Gorillas and Orangutans. Comparative Perspectives*. Eds. S.T. PARKER, R.W. MITCHELL, H.L. MYLES. Cambridge 2004, s. 197–210.

<sup>81</sup> Z. HERBERT: *Utwory rozproszone (Rekoniesans)*. Kraków 2011, s. 239–240. Te międzygatunkowe sytuacje przywołać mogą na myśl także cytowany w poprzednim rozdziale wiersz Krzysztofa Karaska *Lekcja biologii*: „A zaczęło się tak niewinnie / Od zejścia z drzew / Od zaniku chwytu / I wykształcenia się sklepienia stopy” (K. KARASEK: *Poezje*. Wrocław 1994, s. 188–189).

koledzy uniwersyteccy  
którzy przyszli do klatki  
chwalili bardzo obu  
za postępy w nauce.

Naukowiec ma „kolegów uniwersyteckich”, mała – „nieuniwersyteckich kolegów”. Jednak prawdziwe apogeum ujednoczenia następuje w puencie utworu:

uczony miał na imię Robert  
szympans nazywał się Robert  
był to naprawdę  
zbieg okoliczności.

Kolejną poetycką maturę proponuje Zadura:

Kwitnące kasztany oglądać będzie można w szkolnej izbie pamięci  
(Podobnie pióra, długopisy, tablice trygonometryczne etc.)

Przy wejściu do sali nikt nie będzie zwracać uwagi na granatowe  
spódnice białe bluzki i fartuszki

To co interesuje Komisję to nie czyste ręce a to czy mają czyste laptopy  
(Dlatego zastępcą Przewodniczącego zawsze będzie informatyk)<sup>82</sup>

W tym wierszu, zatytułowanym właśnie *Matura*, dostrzec można zderzenie kilku porządków. W planie historycznym „stare, dobre czasy” ustąpić muszą nowym, złym porządkom. „Reformowana” szkoła z jej maturalnym rytuałem jest miejscem, które pozwala na konkretną egzemplifikację walki starego z nowym. Emocjonalnie ciepłe, zakorzenione w naturalnym porządku egzystencji obrazy („Kwitnące kasztany”, „granatowe / spódnice”, „białe bluzki i fartuszki”) wyparte zostaną przez elementy zimnego, stechniczowanego świata („laptopy”, „informatyk”). Pewne wymogi i zjawiska odejdą w technologicznie zaawansowanej przyszłości do lamusa (czy też „szkolnej izby pamięci”). Jednak równocześnie to tekst o zdecydowanie głębszej wymowie. Wśród zmian wymienione zostaje na przykład: „To co interesuje Komisję to nie czyste ręce a to czy mają czyste laptopy”. „Czyste ręce” w kontekście dawnych matur oznaczałyby ręce bez zapisanych ściąg (sprawdzanie rąk byłoby więc po prostu wcześniejszą wersją kontroli

---

<sup>82</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 229.



komputerów), ale równocześnie nie jest to przecież wyrażenie neutralne – odsyła do uczciwości, co sugerowałoby w tym kontekście obniżenie wymagań wobec aspirujących do „świadectwa dojrzałości”. W tym przeciwstawieniu porządków utworów sprawia wrażenie tekstu interwencyjnego, doraźnego. Uderza w konkretne posunięcia w ramach polityki edukacyjnej („O jakiej reformie egzaminów maturalnych mówimy”), ale i szerzej w administrowanie „tu i teraz”, w konkretnym miejscu („w tym / kraju wszyscy oczywiście wiedzą”). Wykorzystanie frazeologii szkolnej poprzez przykład reformy edukacyjnej pozwala pokazać absurdy sytuacji, gdy reforma, a więc w założeniach „zmiana lub szereg zmian [...] mające na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy”<sup>83</sup>, nie polepsza, lecz pogarsza. Reformy odbierają to, co bliskie, pozytywnie waloryzowane w wierszu językowo, emocjonalnie opatrzone znakiem dodatnim w porządku ludzkiej egzystencji. Zmiana okazuje się ubywaniem zamiast dodawaniem, redukowaniem zamiast udoskonalaniem, a szkolna rzeczywistość pozwala ukazać uniwersalny porządek trzech perspektyw czasowych: jak było (bezpiecznie, uczciwie, elegancko, naturalnie), jak jest (stan przejściowy, w którym podejmowane są – niepotrzebne, absurdalne – próby reform), jak będzie (nieludzko, technicznie, powierzchownie). „Zmierzamy donikąd, będzie tylko gorzej” – zdaje się mówić Zadura w tej ponurej wizji nadchodzącego (szkolnego) życia.

Zderzenie tradycji ze źle pojmowaną nowoczesnością nie wyczerpuje jednak napięć, jakie dostrzec można w *Maturze*. To utwór – mimo narzucającego się na pierwszym planie tematu „reformatorskiego” – także o pewnej stałości ludzkiego losu:

Jak co roku jeden z tematów będzie dotyczył śmierci bo w tym kraju wszyscy oczywiście wiedzą że jest czas siania i zbierania życia i umierania Tylko że nikt nie wyciąga z tego wniosków

W pola stylistyczne codzienności (rejestr szkolny, administracyjny, techniczny) wkrada się uniwersalny język przypowieści, odnoszący się do odwiecznego porządku egzystencji i eschatologii („czas siania i zbierania życia / i umierania”). Szkolna metaforyka znów łączy się ze śmiercią – z jej zbanalizowaniem (choćby przez potraktowanie jej jako tematu wypracowania), nieprzystawalnością teorii do praktyki,

<sup>83</sup> *Reforma*. [Http://sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660](http://sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660) [data dostępu: 25.01.2015].

nieumiejętnością wyciągania „życiowych” wniosków ze świadomości nieuchronnej śmierci. W kontekście uniwersalnych, pozaszkolnych znaczeń także ostatnie wersy utworu („O jakiej reformie egzaminów maturalnych mówimy, skoro świadectwa dojrzałości / nadal będą wypisywane ręcznie?”) odsuwają plan faktycznej matury szkolnej w stronę innego egzaminu dojrzałości – egzaminu dojrzałości życiowej, który każdy aż do śmierci zdaje poprzez zmagania z egzystencją i nabywanie doświadczeń. „Świadectwa dojrzałości” trzeba wypisać samodzielnie – i to „ręcznie”, czyli bez ułatwień lub, jak w *Dyktandzie* Lipskiej, bez pisania życia „przez skróty”. „Reformy” to zaledwie kwestia powierzchwni, obyczaju, doraźnych rozwiązań w rzeczywistej szkole, w świecie administracyjnych decyzji i (zbyt) prostych posunięć, zgodnych z ministerialnymi wytycznymi czy maturalnymi kluczami odpowiedzi. „Szkola życia” pozostaje niezmiennie „niereformalna”, wypełniona trudami na drodze do dojrzałości – i drodze do śmierci.

Wątki powiązane z egzystencją egzaminu – w tym maturalnego, choć zdawanego nie we śnie, jak w *Dwóch małpach* Bruegla Szymborskiej, lecz „ze snu” – wykorzystuje Sosnowski w utworze *I inne opowiadania* (z tomu *Sezon na Helu*, 1994). Kondycja cywilizacji, „która przeżyła swojego boga / i inne opowiadania”<sup>84</sup>, świat ludzi zagubionych w kwestii używania języka („tak bardzo się staramy pomijać język milczeniem”) pozwala się uchwycić poprzez przywołanie postaci ze świata szkolnego („nie musimy się tym długo zajmować panie pro”, „w pociemniałych oczach tej uczennicy”) i formy zdawania materiału. Gra z tematem edukacji toczy się tu nie tylko poprzez wybór bohaterów i sytuacji, ale też dzięki wykorzystaniu dwuznaczności słów, między innymi ze sfery szkolnej („oblewać”):

[...] do gabinetu tu nie palić zdawać  
maturę ze snu tuż przed północą  
księżyc obudził się w mojej twarzy  
jako wilk i ściągał oblewając na prawo i lewo  
wieńcem twarze abiturientów  
lecz mylą mi się te ideogramy profesorce  
diagramu pracy fabryki końca słońca  
wróć

---

<sup>84</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki...*, s. 160.

Katalog zastosowań matury jest w poezji jeszcze szerszy<sup>85</sup>. Tomasz Pułka na przykład wykorzystuje w *Homeoempii* naturalny przesąd do zbudowania analogii, która ma na celu krytykę ekonomicznych „recept” w duchu konsumpcjonizmu:

Pamiętam, kiedy dowiedziałem się, że jedynym sposobem na zdaną maturę jest czerwona bielizna. Lecz: „co z nią?”. W jakim kontekście użyć amarantowych majtek? Wytrzeć nimi biurko i położyć na nim książki?

Wczoraj dowiedziałem się, że „jedyną receptą na kryzys jest patriotyzm konsumencki”. Wyobraźnia nie sięga ironią w to zdanie. Rzuć pieniążek na szczęście<sup>86</sup>.

W roli „próbniaka” kondycji rzeczywistości wykorzystuje maturę także Lipska. W wierszu *Sala nr 101*, wśród szeregu sygnałów, że coś jest nie w porządku ze światem (i z człowiekiem), pojawia się wers: „Nasz Herodot z historii oblewa maturę”<sup>87</sup>. W poezji Lipskiej występuje zresztą jeszcze jeden egzamin, tym razem związany z pojedynczą śmiercią (a nie „kolektywnie” historyczny z *Pewności* czy polityczny z *Egzaminu*), zaprezentowany w pierwszoosobowym monologu skierowanym do konkretnego adresata w wierszu *Z listu*:

---

<sup>85</sup> Przykładowo dla Zagajewskiego egzamin dojrzałości to nie tylko metafora wojny (*Studniówka*), ale i sytuacja, w której należy wyglądać możliwie elegancko. W utworze *Maj, ogród botaniczny* znajduje to jednak wyraz nietypowy – nie w opisie ludzi, lecz roślin, które „spieszą się i wkładają / swoje najlepsze stroje, / tak jakby miały za chwilę / zdawać maturę” (A. ZAGAJEWSKI: *Niewidzialna ręka*. Kraków 2009, s. 95). W bardziej dosłownych ujęciach egzamin dojrzałości może być wydarzeniem, które nadaje dodatkową rangę wszystkiemu, co z nim związane. W śnie Jana, bohatera wiersza *Co robią nasi umarli* Herberta, zmarły ojciec odwiedza syna, a wśród licznych przejawów troski nakazuje: „z woreczka za obrazem / weź spinki z prawdziwą perłą / niech ci przyniosą szczęście / dostałem je od matki / kiedy zdałem maturę” (Z. HERBERT: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011, s. 98–100). W innym utworze Herberta, *Dałem słowo*, przedmaturalny wiek, a więc czas przed przekroczeniem progu dojrzałości, mógłby stanowić konformistyczną wymówkę, by przesunąć w czasie podjęcie trudnego zobowiązania: „mogłem śmiało powiedzieć / [...] / dam słowo po maturze / po służbie wojskowej / kiedy zbuduję dom” (ibidem, s. 644–645).

<sup>86</sup> J. KAPELA, S. KOPYT, A. MIRAHINA, Ł. PODGÓRNI, T. PUŁKA: *Kryzys. Biuletyn poetycki*. Kraków 2009, s. 23.

<sup>87</sup> E. LIPSKA: *Drugi zbiór wierszy*. Warszawa 1970, s. 27–29. Warto przypomnieć, że inny wiersz Lipskiej, *Klasę I*, wieńczy podobna puenta: „– Gdzie jest dyżurny od historii? / – Herodot poszedł na wagary” (Eadem: *Utwory wybrane...*, s. 119).

Śmierć to wagary Panie Profesorze  
 Już na następnej ulicy  
 zrucamy z ramion ciężkie tornistry wiedzy.  
 [...]  
 Moje nie rozwiązane zadanie Panie Profesorze  
 niczego już nie rozwiąże.  
 [...]  
 Ginie mi z oczu światło Panie Profesorze.  
 Palce wymykają się z moich rąk.  
 Jestem przygotowany do odpowiedzi.  
 Mogę zdawać egzamin poprawkowy.  
 Tylko Pana tu nie ma  
 Panie Profesorze.  
 [...]  
 Jedynie żywe  
 kręcą się koło moich nóg  
 dwa sznurowane buty  
 które usprawiedliwią moją nieobecność<sup>88</sup>.

Wśród licznych szkolnych metafor pojawia się tu „przygotowanie do odpowiedzi” oraz „ustny egzamin”, w kontekście pozostałych przywołań edukacyjnej terminologii wyjątkowo niejednoznaczne. Skoro bowiem śmierć to upragnione wagary, możliwość porzucenia „tornistrów wiedzy” lub ewentualnie „usprawiedliwiona” nieobecność, to jak wyjaśnić pragnienie odpowiadania i zdawania egzaminu poprawkowego? Wydaje się, że strofa z egzaminacyjnymi metaforami zakłóca wcześniejsze złagodzenie śmierci poprzez zestawienie jej z wagarami<sup>89</sup>. Światło „ginie”, palce „wymykają się”, przygotowanie „do odpowiedzi” i „egzamin poprawkowy” wprowadzają dysonans w zaskakująco pozytywną wizję odchodzenia, jaką zarysowuje strofa pierwsza. Mimo ukazania śmierci jako wolności od życia (jak wagary są wolnością od szkoły), pojawia się tu ambiwalencja. Z wagarów wszak można do szkoły jeszcze kiedyś wrócić, poprawić się. W obliczu umierania „egzamin poprawkowy” okazuje się niemożliwy. Brakuje Profesora, umierający zostaje ze śmiercią sam, a przygotowanie „do odpowiedzi”

<sup>88</sup> EADEM: *Utwory wybrane...*, s. 84.

<sup>89</sup> Agnieszka Wiśniak podkreśla, że śmierć „w tym kontekście jest [...] ucieczką od życia, a nie [...] wyzwoleniem” (A. WIŚNIAK: *„Od urodzenia w pożegnalnych ciastach...” Śmierć w poezji Lipskiej, Poświętowskiej i Szymborskiej*. Katowice 2006, s. 42).

przychodzi za późno. Chęć poprawienia życiowych błędów w obliczu śmierci jest zawsze spóźniona.

Dla Piotra Macierzyńskiego śmierć to nie wagary, lecz egzamin. W utworze *Vademecum umierania* pojawia się cały szereg egzaminacyjnych metafor, którymi próbuje się uchwycić specyfikę umierania oraz świadomość nieprzygotowania na ten dzień. Człowiek „z doświadczeniem życia”<sup>90</sup> będzie „jak student / który pomylił wydział”, a zdobyta dotychczas wiedza w obliczu śmierci okaże się bezużyteczna:

jakbym uczył się ponad trzydzieści lat  
do egzaminu z logiki  
a wylosował temat  
rola smoków w kształtowaniu się myśli  
wczesnego chrześcijaństwa

Podmiot-bohater tekstu zdaje sobie sprawę, że tego typu edukacyjna retoryka to zaledwie uproszczony sposób na oswojenie śmierci:

czasem wyobrażam sobie śmierć  
jako egzamin z historii  
filozofii starożytnej

Ale taka próba opowiedzenia umierania w zrozumiałych terminach może się wymknąć spod kontroli i – zamiast recytowania wyuczonych regulek na temat Empedoklesa, Sokratesa, Platona i Ksenofonta – trzeba zmierzyć się z pytaniami otwartymi, znacznie trudniejszymi, dotyczącymi twórczości, ekonomii, „sensu życia” oraz eschatologii („sens życia / w niebie”):

ale czasem dostaję pytania  
jaki jest sens pisanie wierszy  
szoki podaźowe i inne przyczyny inflacji  
albo jeszcze gorzej  
o sens życia  
w niebie

Mimo obiecującego tytułu *Vademecum umierania* nie dostarcza przydatnych rad, jak przygotować się do śmierci. Utwór Macierzyńskiego, tak jak wiersz Lipskiej, sugeruje, że w momencie śmierci człowiek i tak będzie uczniem (studentem) nieprzygotowanym, a na nadrobienie zaległości będzie za późno.

<sup>90</sup> P. MACIERZYŃSKI: *Zbiór zadań z chemii i metafizyki*. Kraków 2009, s. 65–66.

Za późno jest również w wierszu Zagajewskiego *Konkurs*, jednym z utworów o matce w tomie *Asymetria*:

Albo kiedy nam opowiadała, chyba po raz dziesiąty,  
o konkursie krasomówczym, który, wtedy jeszcze  
młoda studentka prawa, wygrała, prawie wygrała, mimo że  
miała poważnych przeciwników, i jak wszyscy  
byli zaskoczeni, że to kobieta zwyciężyła, prawie zwyciężyła,  
a nie mężczyzna, przyszedł adwokat czy sędzia;  
okazała się najlepsza, prawie najlepsza, chociaż formalnie  
komuś innemu przyznano pierwszą nagrodę –  
i to był jej największy sukces,  
i jak my słuchaliśmy jej relacji, później, dużo później,  
ironicznie, lekko znudzeni, myśląc: „także i teraz  
bierzesz udział w konkursie, tylko niewidzialnym,  
jak większość tego rodzaju zawodów,  
i chciałybyś od nas otrzymać laur,  
którego wówczas ci odmówiono”,  
i jak teraz chciałbym znowu  
usłyszeć opowiadanie mamy  
o konkursie, w którym prawie zwyciężyła,  
i który, wydaje mi się, po dziesięcioleciach  
niestrudzonej pracy jej pamięci,  
wygrała naprawdę<sup>91</sup>.

Poeta sięga wprawdzie nie po egzamin (obowiązkowy), ale po konkurs (dobrowolny), pozostaje jednak w sferze opowieści o sprawdzaniu wiedzy. Pierwsze wersy utworu zapowiadają anegdotyczną opowieść o studenckim konkursie krasomówczym<sup>92</sup>. Te zmagania, które matka

<sup>91</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Asymetria...*, s. 68.

<sup>92</sup> Ten epizod z życia matki eksponuje Zagajewski także w eseju: „Kiedyś, przed wojną, na Uniwersytecie Lwowskim, prawie zwyciężyła w konkursie oratorskim studentów prawa, pokonując wszystkich kolegów mężczyzn (co było jej największym tryumfem, nieraz przez nią przypominanym i wskutek tego traktowanym raczej ironicznie przez jej słuchaczy, zawsze tych samych, to znaczy przez dwójkę dzieci i męża). Prawie zwyciężyła – jej występ został najlepiej przyjęty, podbił publiczność, dostała ogromne brawa, w końcu jednak jurorzy, profesorowie, zdecydowali, że kobieta, dziewczyna, nie może pobić mężczyzn, i główną nagrodę przyznano komuś innemu, jednemu z jej kolegów. Ale ona tryumfowała, mimo wszystko. Była na ustach wszystkich. Decyzja jury nikogo nie przekonała, tego dnia mama była bohaterką. I zawsze lubiła wracać do tego epizodu, nie licząc się z naszym sceptycyzmem (o, mama znowu nam opowie o konkursie oratorskim)”

„prawie wygrała”, w których „prawie zwyciężyła” i „okazała się [...] prawie najlepsza”, sama uczestniczka postrzegała jako „największy sukces”, coś, o czym warto mówić „chyba po raz dziesiąty”, wywołując w słuchaczach ironiczne, zniecierpliwione reakcje. Kolejne wersy odsłaniają jednak głębsze sensy „konkursu”. Sugestię, że opowieść o konkursie jest dla matki kolejnym krasomówczym popisem, próbą zrekompensowania sobie niezasłużonej, przedstawianej jako sukces porażki ze studenckich czasów, można odczytać bardziej uniwersalnie. Fragment:

[...] także i teraz  
bierzesz udział w konkursie, tylko niewidzialnym,  
jak większość tego rodzaju zawodów

nasuwa przekonanie, że życie to seria konkursów, których „niewidzialność” sprawia, że brakuje określonych reguł, kompetentnych sędziów, jasnych kryteriów. Wiersz pokazuje także mechanizmy ludzkiej pamięci, „niestrudzenie” przepracowującej wydarzenia zgodnie nie z faktami, lecz z pragnieniami. Efekt tego przepracowania wydaje się (nie tylko pamiętającemu, ale także słuchającemu) prawdziwszy od stanu faktycznego<sup>93</sup>. Natomiast pamięć o tej pozornie mało znaczącej opowieści nabiera innej rangi po śmierci matki. Wspomnienie staje się źródłem poczucia winy („słuchaliśmy jej relacji [...] / ironicznie, lekko znudzeni”), ale przypomina też o dojmującym braku: „i jak teraz chciałbym znowu / usłyszeć opowiadanie mamy”. Za życia matki opowieść o konkursie wydawała się zaledwie irytującą historyjką. Zrozumienie, że właśnie takich drobiazków najmocniej zabraknie, kiedy ktoś odejdzie, przychodzi zawsze za późno.

---

(IDEM: *Lekka przesada*. Kraków 2011, s. 50). Przypomnienie tej eseistycznej wzmianki zawdzięczam uwadze Czabanowskiej-Wróbel (sprzed publikacji tomiku *Asymetria*): „Gdy matka próbuje sięgać po ogień, po męski logos – zostaje ponownie odtracona, jak w historii konkursu krasomówczego opisanego i w eseju *Lekka przesada*, i w niepublikowanym dotychczas wierszu” (A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego „O mojej matce”*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19, s. 249).

<sup>93</sup> Cavanagh trafnie pyta: „Czyja pamięć oddziałuje i na co oddziałuje w końcówce tego wiersza? Czy chodzi tu o powtarzające się wspomnienia matki, które dotyczą tego, co niemal już się wydarzyło, co powinno było się wydarzyć? Czy może to pamięć syna pracuje niestrudzenie, by zrekompensować zarówno niesprawiedliwość przeszłości matki, jak i niesprawiedliwość obecną w jego własnej sceptycznej reakcji na tę przeszłość?” (C. CAVANAGH: *Syntaktyczne nieskończoności...*, s. 206).

Podobne uczucia towarzyszą lekturze listu w wierszu *Czy poezja jest w stanie?* Podsiadły; fragment listu także dotyczy szkolnego konkursu:

„Brałam udział w olimpiadzie z jęz. francuskiego.  
Z naszej klasy pisało 7 osób. Byłyśmy przygotowane,  
że po napisaniu pracy pójdziemy do domu. Wyobraź sobie  
nasze zaskoczenie i wściekłość, kiedy kazano nam  
grzecznie iść na lekcje”. Wyobrażam je sobie<sup>94</sup>.

Scena zostaje na podstawie szczątkowych informacji odtworzona w wyobraźni z zachowaniem realiów połowy lat 80. Trzeba skonstruować ten obraz jak najwyraźniej, mimo bólu („Widzę wyraźnie. Aż do niewielkiego bólu”). Tak utrwalony pozwala bowiem to, co minione, zatrzymać („Schodzą do sali matematycznej, bez końca schodzą ze schodów”) i udawać przez chwilę, że nie minęło na zawsze.

Więcej optymizmu przynosi inny utwór Podsiadły: *Kiedy urodzę się na nowo (piosenka)*. W tym tekście – przewrotnie nawiązującym do *Błogo bardzo sławił będę ten dzień* Edwarda Stachury (nie tylko podobieństwem fraz, ale i bardziej wprost: „wraz ze Stachurą na kolanach”<sup>95</sup>) – wyrażona zostaje wiara w drugą szansę. Za drugim razem (drugim życiem)

---

<sup>94</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane*. Warszawa 2003, s. 322. Olimpiady przedmiotowe powracają też w *Domu bez kantów* Tadeusza Pióry. Kolejne strofy ukazują w tym tekście obraz zmian – w stronę rewolucji i z powrotem. Przemiany są więc tylko drogą wiodącą do punktu wyjścia zarówno w treści, jak i w formie (pierwszy wers tożsamy jest z wersem ostatnim). Z perspektywy analiz metafory szkolnej istotny wydaje się fakt, że zmiany zaprezentowano za pomocą obowiązujących „nauk”, a ważną rolę we wprowadzaniu rygoru odgrywają „mistrzynie olimpiad przedmiotowych włącznie z geografią / gdy zajmie ona należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”. Jednak narzucone „Musztra i regulaminy” doprowadzają do rewolucji i „do szaleństwa wzburza krew kapłanki zbożnej ironii / gdy zajmie ona należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”. Ale i rewolucja przemija, błędnie, zastąpiona przez baśnie („Po latach ślamazarna baśń zajęła należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”) i piosenki („Choć nucił bezwiednie piosenkę o dzieciach wiodących lud na barykadę”). A występujący w utworze „Mistrz” (w którym przez tytuł wiersza i wskazówkę geograficzną, „dozór starej baszty w Löbenicht”, nietrudno rozpoznać Immanuela Kanta) wciąż żyje w świecie tego, co minęło („kontemplował musztry, wertował bezinteresownie regulaminy”), marząc o powrocie do najwcześniejszego stadium – „o olimpiadach przedmiotowo-opisowych”, które zaczęły poprzednią sekwencję wydarzeń (T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd* (1992–2011). Wrocław 2011, s. 37–39).

<sup>95</sup> J. PODSIADŁO: *Kra...*, s. 11–13.



wszystko pójdzie lepiej i uda się zdać egzamin; a potem będzie można już bez żalu umrzeć:

Każdy we własną zadmie surmę.  
 Natrzemy we trzech, czyli hurmem.  
 Weźmiemy sobie siebie szturmem.  
 Zdamy egzamin. Wtedy umrę.

## Z dzienniczka

Skoro są w poezji kartkówki, wypracowania, odpytywania, dyktanda i egzaminy z różnych sfer („przedmiotów”) życia, to nie powinno zapewne dziwić, że pojawiają się również oceny. Trudno jednak ująć te metafory rodem z dzienniczków ucznia w spójną formułę. Można odnieść wrażenie, że każdy poeta, sięgający po szkolne noty w celu skonkretyzowania jakiegoś wątku, inaczej te stopnie wykorzystuje – a czasem wręcz ten sam poeta dostarcza różnych wersji metaforycznego użycia ocen.

Jan Twardowski<sup>96</sup> w wierszu *Jeszcze nie pisze*:

Jeszcze nie umiesz być sam  
 jeszcze się trzymasz wspomnień jak pochyłej poręczy  
 [...]
   
 jeszcze szukasz serca żeby je doić jak kozę  
 ważny jak puzon  
 stukasz cierpliwym kopytkiem różańca  
 ostatecznie można ci postawić trójkę minus z religii<sup>97</sup>

Słaba ocena pozwala w tym utworze powiedzieć coś więcej o tym, czym powinna być prawdziwa – zasługująca na wyższy stopień – religijność. Jednak już w inicjalnych wersach wiersza *Kaznodzieja*:

Ty co nie zbawiasz dusz porośniętych słowami  
 chroń mnie od pięknej gładkiej wymowy kościelnej  
 od homiletyki na piątkę<sup>98</sup>

<sup>96</sup> Por. K. CZAJA: *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(t)ajemnica w poezji księdza Jana Twardowskiego*. W: *Słowo, doświadczenie, tajemnica*. Red. J. KEMPA, M. GIGŁOK. Katowice 2015, s. 115–133.

<sup>97</sup> J. TWARDOWSKI: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007, s. 318.

<sup>98</sup> *Ibidem*, s. 312.

wysoka nota oznacza coś nadmiernie wyszlifowanego, nieludzko perfekcyjnego tam, gdzie mierzyć należy nie w „gładką wymowę”, a w – nieco być może „chropowatą” – szczerłość. Podobnie jest w utworze *Wiara zdziwienie*, wykorzystującym metafory związane z odpytywaniem i sprawdzianami:

Boże broń wiary prostych ludzi  
nie wyuczonej na lekcjach  
nie przepytanej i sprawdzonej że w sam raz<sup>99</sup>

„Występków” przeciw kryteriom szkolnych ocen nie żałuje też podmiot-bohater przywołanego już w poprzednim rozdziale wiersza *Nic mnie nie usprawiedliwi* Podsiadły:

Na strychu znajduję swoje stare świadectwo szkolne.  
Połowa niedostatecznych. „Nie otrzymał promocji”. „W ciągu roku opuścił  
158 godzin lekcyjnych, w tym nie usprawiedliwionych 64”.  
Pamiętam tamte godziny. Tych sześćdziesięciu czterech  
nie zamieniłbym na żadne inne. [...] <sup>100</sup>

Podobnie młodzieńczą beztroskę przedstawia Sosnowski w utworze *Przesilenie (mitycznie)*. Tu jednak młodość, utożsamiana ze studencką wolnością, wbrew deklaracjom („Nigdy nie poddamy się”<sup>101</sup>) korzy się wobec „wyroku” czasu i dorosłości: „A przecież mieliśmy zdawać egzaminy, zawczasu skazani na dyplom i CV. W istocie polegliśmy”.

W tekście *Z listu (III)* Lipskiej stopnie szkolne pojawiają się w kontekście śmierci:

W naszym Domu Ostatecznego Spoczynku  
spokój.  
Wczoraj był u nas dyrektor.

---

<sup>99</sup> Ibidem, s. 537.

<sup>100</sup> J. PODSIADŁO: *Wiersze zebrane...*, s. 319–320. Inne przykłady pozytywnie wartościowanego „niedouczenia” ukazane zostały już w rozdziale piątym (*Nowy czas, nowe zadania* Piotra Sommera, *Prawda* Józefa Barana, *Czerwony ichtiolog* Mirona Białoszewskiego, *Niedouk* Jana Brzękowskiego). Omówiono tam także odwrócenie sytuacji, czyli negatywnie postrzeganie „prymusów” (*O sobie samej do potomności* Koziół, *Następca tronu* Zagajewskiego, *Drobnomieszczańskie cnoty* Stanisława Barańczaka, *Moja samotność, Zapachy zła i Życie* Lipskiej).

<sup>101</sup> A. SOSNOWSKI: *Dom ran*. Wrocław 2015, s. 44.

Dostaliśmy piątkę z plusem  
z porządków<sup>102</sup>.

„Dom Ostatecznego Spoczynku” zestawiony jest tu ironicznie z nie-  
spokojną, trochę groteskową – i na pewno niezastępującą na „piątkę  
z plusem / z porządków” – egzystencją żyjących:

Panie oni chcą kupić  
dwadzieścia kilo wolności.  
I przejść przez nią. Zachorować z niej.  
Z tej wolności zrobić kotlety i polędwicę  
i pewnie kawior też.

Jakkolwiek śmiesznie prezentowałoby się z tej perspektywy zabie-  
ganie o niezależność, to ostatecznie ironia skierowana zostaje w drę-  
twotę „Domu Ostatecznego Spoczynku”. Z kolei w tekście Agnieszki  
Osieckiej *Dziennik ucznia* bohaterka nie może spełnić oczekiwań zmar-  
łych, na przykład takiego: „ogień mi zapal, / jak pod kuchnią<sup>103</sup>. Kobieta  
tłumaczy: „A kuchni to ja nie mam”. Ten „brak” w przebiegu rozmowy  
zdaje się symbolizować szerzej pojęte nieradzenie sobie z egzystencją,  
słabe nią „gospodarowanie”, bezdomność w życiu:

– Ty kuchni nie masz? Ni okna? Ni słoja?  
– Dostałam dwóję z gospodarstwa.  
Może się u was lepiej spiszę.

Odpowiedź zmarłych to swoista kontra wobec egzaminacyjnych  
metafor śmierci w *Ucz się śmierci* i *Dyktandzie* Lipskiej. Brzmi bowiem:  
„– Nie ma obawy, córeczko. / Śmierci nie można nie umieć”.

Kontekst przyznawania się rodzicom do ocen pojawia się też  
w cytowanym już *Zesłaniu studentów* Kaczmareckiego. Dosłownie można  
czytać ten wątek jako świadomość bólu zadanego rodzinie w efekcie  
zesłania syna na Syberię. Równocześnie jednak w obliczu politycznej  
przegranej i zsyłki lęk przed konsekwencjami nieposłuszeństwa zostaje  
po prostu oswajająco przetłumaczony na lęk dziecka przed ojcowską  
karą za złe sprawowanie w szkole:

<sup>102</sup> E. LIPSKA: *Utwory wybrane...*, s. 87.

<sup>103</sup> A. OSIECKA: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 1. Warszawa 2009,  
s. 295.

Dwaj inni usiedli razem  
 Dręczą się w mokrych ubraniach  
 Jak by tu ojcu pokazać  
 Naganne ze sprawowania

„Naganne ze sprawowania”, mimo przykrych konsekwencji, jest tu jednak znakiem nieposłuszeństwa pozytywnego, buntu wobec zaborcy. „Zła” ocena to kara za – naiwne wprowadzie – bohaterstwo, więc nie może być wartościowana jednoznacznie negatywnie. Ale słabe stopnie mogą się też okazać politycznie niebezpieczne; tak przedstawia tę groźbę Zagajewski w *Nowym świecie*:

Z każdego starego wodza wyjdzie młody  
 zaszyty w mundur ciała kat niech cię nie uspokaja  
 jego zaledwie poprawne świadectwo szkolne  
 oni teraz mogą się mylić trawniki zamienią się  
 w wulkan z każdego samochodu wyjedzie czołg<sup>104</sup>

W innych czasach i realiach zwodnicze okazują się jednak również dobre oceny – Calineczka z prozy poetyckiej Sosnowskiego *Dom ran (baśniowo)* słyszy przestrożę: „Audytorzy, liderzy, kontrolerzy – cała błotna lawina – oni mają takie dobre świadectwa”<sup>105</sup>.

Także Siwczyk sięga po metaforę oceny szkolnej w utworze *Dzień wolny* z wydanego w 2005 roku zbioru *W państwie środka*. Człowiek, który zaczął „odliczać chwile od końca”<sup>106</sup>, jest przedmiotem monologu tajemniczych „onych” na temat ostatecznych perspektyw, między innymi oceny, jakiej może oczekiwać:

Taki zakres zainteresowań i program nadobowiązkowy, jeśli chcesz,  
 możemy uznać  
 za podstawę oceny, którą wystawi ci ponoć wymagająca codzienność,  
 z jej obietnicą wymiernych wyników i postępów we własnym trwaniu

Oceny okazują się niezwykle ważne i najwyraźniej od przejmowania się nimi – w każdym razie tymi z życia – nikt nie jest wolny. Nawet poeta. Trochę tak jak w wierszu Tuwima \*\*\* [*Gdy się jest synem buchaltera...*]:

<sup>104</sup> A. ZAGAJEWSKI: *Wiersze wybrane...*, s. 27–28.

<sup>105</sup> A. SOSNOWSKI: *Dom ran...*, s. 35–36.

<sup>106</sup> K. SIWCZYK: *List otwarty (1995–2005)*. Wrocław 2006, s. 256.

Gdy się w dzienniku pałki zbiera,  
A wyskrobuje je, wyciera  
I pokazuje czwórki mamie,<sup>107</sup>.

### „Śmierć na pięć?”

Poetyckie kartkówki, wypracowania, dyktanda, odpytywanie i egzaminy pozwalają poznawczo opanować (przynajmniej odrobinę lepiej niż wcześniej) wiele egzystencjalnych problemów. Sięgając po tego rodzaju metafory, twórcy, co nie powinno dziwić, włączają je po prostu w swój warsztatowy lub światopoglądowy system. Przykładowo w utworach Lipskiej dyktanda czy egzaminy są częścią głębszych językowych operacji, poetyckich konceptów w duchu lingwistycznym, a w wierszach Szymborskiej czy najnowszym tomie Zagajewskiego służą opowieści moralistycznej lub stają się elementem „ocalania od zapomnienia”. Zebrane przykłady metafor egzaminacyjnych pozwalają jednak pokazać także, że odmienne okazują się sposoby łączenia w nich pól semantycznych szkoły i egzystencji. Różne też będą cele tego rodzaju zabiegów.

Od wierszy „poety-belfra”, Lekszyckiego, w których szkoła stanowi miejsce akcji i nieodłączny element (auto)ironicznej (auto)biografii, oraz tekstów, w których opowieść o faktycznie szkolnym wyzwaniu to pretekst do snucia szerszych refleksji (*Konkurs Zagajewskiego*), a rzeczywiście związana z edukacją pozycja wyostreza egzystencjalny sens (*Spacer wskrzeszonego Szymborskiej*), przejść można do powiązań bardziej skomplikowanych językowo. Szkolne metody kontroli osiągnięć działają w poezji na przykład poprzez przeniesienie ich językowego kształtu w sferę pozaszkolnego życia, jak choćby „egzamin z historii” w *Pewności* Lipskiej, mający wszak niewiele wspólnego z prawdziwą szkołą. Oba porządki można połączyć też w równych proporcjach, na przykład kiedy ktoś „zdaje wojnę” (*Studniówka Zagajewskiego*), ma „dyktando u nadziei” (*Jeszcze w zielone gramy Młynarskiego*), zdaje „egzamin wstępny katorgi” (*Zesłanie studentów Kaczmarek*). Czasem szkoła i „szkoła świata” zestawione zostają jeszcze bardziej wprost – na przykład w utworze *Z listu* Lipskiej („Śmierć to wagary”). Bywa i tak, że nakładanie się pól semantycznych zostaje posunięte do tego stopnia,

<sup>107</sup> J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 394–395. Wiersz ten, podobnie jak *List do Libala*, wydrukowano z rękopisu już po śmierci poety (zob. A. KOWALCZYKOWA: *Od wydawcy*. W: J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2..., s. 509).

że nie da się już oddzielić mowy szkolnej od sensu egzystencjalnego (*Dyktando* Lipskiej).

Nie wszystkie przywoływane wiersze równie skutecznie stosują codzienny, szkolny język w sięganiu po niecodzienne, ostateczne czasem, tematy. *Matura* Zadury wykorzystuje sytuację reformy edukacji, by wskazać na szersze sensy: postępującą pauperyzację ludzkiego życia, ale i niezmienną pewnych reguł bez względu na posunięcia człowieka. Jednak interwencyjna warstwa utworu zdaje się przesłaniać głębsze znaczenia, nie zachęca do szukania kolejnych warstw nieco publicystycznej wizji „antyreformatora”. Z kolei Kaczmarowski w *Egzaminie* interesująco odwraca porządek (prawo do egzaminowania zostaje władzy odebrane), ale polityczna doraźność celów i językowa banalność tej piosenki nie pozwalają na pełną realizację potencjału „szkolnego” zabiegu. Metafora egzaminacyjna może jednak działać równocześnie na obu, doraźnym i uniwersalnym, poziomach. Paraboliczność w wykonaniu choćby Szymborskiej, Zagajewskiego czy Lipskiej pozwala czytać wiele ich „szkolno-życiowych” wierszy zarówno w warstwie konkretnej (odnoszącej się do konkretnych osób czy epok), jak i w planie niezmiennych zasad ludzkiej egzystencji.

Na uwagę zasługuje również poetyckie „odwracanie” szkolnych porządków, podobne jak w przypadku metafor „prymusów” (rozdział piąty) czy pozytywnego wartościowania wagarów (rozdział szósty). O ile bowiem w wielu utworach znany ze szkoły porządek zostaje zachowany – egzaminy i dyktanda są przykre, narzucone przez władze polityczne lub przez śmiertelną ludzką kondycję, a z obawy przed konsekwencjami lepiej byłoby jakoś zdać (*Ucz się śmierci* Lipskiej, *Dwie małe Bruegla* Szymborskiej) – to w niektórych wierszach sytuacja wygląda zupełnie inaczej: egzamin, dyktando lub powtarzanie klasy są pożądane (*Mistyka dla początkujących* Zagajewskiego, *Jeszcze w zielone gramy* Młynarskiego, *Nic mnie nie usprawiedliwi* Podsiadły), a „naganne ze sprawowania” stanowi efekt odwagi (*Zesłanie studentów* Kaczmarowskiego). Ciekawie wypadają w poezji współczesnej tego typu „reformy edukacji” (znacznie lepiej niż teksty o faktycznych reformach edukacji, czego zdaje się dowodzić wiersz Zadury *Matura*).

Niewiele w tych wszystkich ujęciach egzaminacyjnego optymizmu. Czasem egzamin kojarzy się z nadzieją (Młynarski), zapowiedzią epifanii (Zagajewski) lub służy (auto)ironicznej grze ze szkołą i poezją równocześnie (Lekszycki). Mocniej jednak można wiązać egzamina-

cyjne metafory z historią: bliższą, konkretną, wyznaczaną etapem politycznego, społecznego, technologicznego rozwoju, lub gatunkową, ewolucyjną. Same zmagania z zaskakującą historią są już egzaminem, a do tego dochodzą próby radzenia sobie z reżimową polityką. Ukazanie przymusu jako dyktanda (Lipska, Koziół), a katorgi (Kaczmarek) i machinacji władzy (Lipska, Pawlak, Spychalski) jako egzaminu działa co najmniej dwójako: zezwala na werbalizację trudnego doświadczenia, ale też ironicznie wyostreza okrucieństwo, kontrastując mielące tryby historii i polityki z terminologią szkolną (a więc naiwnie dziecięcą). Czasami reguły „zdawania” sprawdzianu dotyczą wprawdzie miłości, jak we fragmentach wierszy Lipskiej, ale uczucie to okazuje się nieodłącznie splecione ze śmiercią. Chyba najwięcej jest w tych egzaminacyjnych metaforach właśnie ucisku, przemijania i śmierci.

W *Podręczniku dla klasy pierwszej* Tomasza Piątka znaleźć można dwie czytanki na temat umierania, najistotniejsze jednak wydają się zamieszczone pod nimi ćwiczenia. Do tekstu *O chłopie* autor proponuje między innymi takie zadania: „1. Przeczytaj uważnie czytanekę i zastanów się nad treścią. 2. Czy wiesz już, jak uniknąć śmierci?”<sup>108</sup>. Natomiast do tekstu o znamienym tytule *Starość i śmierć* załączono na przykład takie polecenia:

1. Przeczytaj uważnie czytanekę i zastanów się nad treścią.
2. Zastanawiaj się nad nią dalej, bo do niczego jeszcze nie doszedłeś.
3. Zastanawiaj się coraz intensywniej, bo zagadka śmierci jest tego warta, to największe zagadnienie ludzkości.
4. Zastanawiaj się, zastanawiaj. Masz może na to nawet jakieś 70 lat<sup>109</sup>.

Piątek zdaje się dążyć tu głównie do obnażenia nieprzystawalności szkolnych metod mówienia o śmierci. Stosując właśnie metodę z zakresu dydaktyki, prześmiewczy podręcznik paradoksalnie jednak bardzo wiele na temat śmierci uświadamia. Nie dziwi więc, że tym bardziej twórcy, których celem nie jest krytyka systemu szkolnego, sięgają po takie chwytły. Kojarzone z tytułem ostatniej piosenki Grzegorza Ciechowskiego, użyte w niej bez szkolnych konotacji sformułowanie „śmierć na pięć” można by w poetycko-edukacyjnym kontekście potraktować jako pretekst do pytań: jak według poetów wygląda przyswajanie sobie śmierci, jak miałyby wyglądać zdanie na piątkę

<sup>108</sup> T. PIĄTEK: *Podręcznik dla klasy pierwszej*. Warszawa 2011, s. 45.

<sup>109</sup> *Ibidem*, s. 55.

egzaminu z przedmiotu „umieranie” i czy uzyskanie tak wysokiej noty w ogóle jest możliwe?

Nie chodzi tu rzecz jasna o naukę faktycznie instytucjonalną, o której pisze w *Ostatnich historiach* Olga Tokarczuk:

Wszyscy umrzemy i powinniśmy się na to przygotować, powinniśmy powołać stowarzyszenia wspierające umieranie i ufundować szkoły, aby się tego nauczyć, żeby chociaż ten ostatni raz w życiu nie popełnić już błędu. Należałoby to ćwiczyć na lekcjach wuefu, jak umierać, jak osuwać się łagodnie w ciemność, jak tracić przytomność i jak schludnie wyglądać w trumnie. Powinny być lekcje pokazowe [...]. Podobnie jak jest biologia, którą zdaje się na maturze, powinna być też tanatologia i testy na zaliczenie semestru, i stopnie na świadectwie. „Grozi mi pała z tanata”, mówiliby uczniowie, popalając w ubikacji zakazane, śmiercionośne papierosy, a potem do rana wkuwaliby wszystkie możliwe definicje, wykresy i liczby. I wszyscy byliby wdzięczni za to przypomnienie i naukę<sup>110</sup>.

Podobnie systemowe marzenia ma tytułowy bohater wiersza Grzegorza Olszańskiego *Janusz*:

Od lat marzy mu się sieć szkół, w których uczono by,  
jak skakać w przepaść, jak tonąć z zachowaniem reguł  
bezpieczeństwa, jak obchodzić z daleka urodziny  
i minutę ciszy.

Pełna specjalizacja: inny program dla tych,  
którzy wybieraliby zwykły pochówek, a inny dla tych,  
którzy decydowałiby się na modną ostatnio  
kremację.

Proszę nie oddychać – mówiłyby siostry.  
Proszę zamknąć oczy, studiować ciemność,  
nie bronić serca, nie walczyć,  
rozłożyć się wygodnie<sup>111</sup>.

A jednak widać pewne podobieństwo przywołanych w tym rozdziale poetyckich działań z ironicznymi wizjami z tekstów Tokarczuk i Olszańskiego. Lipska (niemal w każdym z cytowanych utworów), Zadura, Osiecka, Szymborska osławiają śmierć przez zestawienie jej ze szkolnym wyzwaniem, do którego należy się przygotować. Jak zalecają

<sup>110</sup> O. TOKARCZUK: *Ostatnie historie*. Kraków 2004, s. 53–54.

<sup>111</sup> G. OLSZAŃSKI: *Starzy nieznajomi*. Katowice 2013, s. 68.



nie tylko autorzy *artes moriendi*, ale i bohaterowie wiersza Leopolda Staffa *Nauka* (tom *W cieniu miecza*, 1911): „Śmierci tak potrzeba uczyć się jak życia”<sup>112</sup>. Mówienie poprzez terminologię edukacyjną o odchodzeniu, nawet jeśli takie artykulacje wydają się drastyczne, pozwala śmierć oswoić, zbliżyć do tego, co znajome, poznać (przynajmniej w teorii) chociaż część reguł, które nią rządzą. Metafory związane z kontrolą szkolnych osiągnięć pomagają liryce w tym oswajaniu i stanowią jedną z możliwych realizacji celu literatury, na który wskazuje francuski tanatolog Louis-Vincent Thomas: „Pisarstwo zawsze – bez względu na to, czy autor szuka ucieczki, czy dąży do przesady, czy wreszcie chce osiągnąć *katharsis* – stanowi bezpośredni lub utajony wyraz strachu przed śmiercią i oręż w walce z tym strachem”<sup>113</sup>. A Michał Głowiński zauważa: „Sztuka mówienia o śmierci, w tym również – mówienia poetyckiego, staje się formą jej oswojenia, także i w tym wypadku, gdy mówienie owo jest ekspresją buntu i niezgody”<sup>114</sup>.

W przywoływanych wierszach życie przypomina nieustającą sesję egzaminacyjną, pełną sprawdzianów z historii i umierania. I chociaż chciałoby się być może zbyć te „szkolne” wyzwania aforyzmem Oscara Wilde’a: „Podczas egzaminów głupcy zadają pytania, na które mądrzy nie potrafią odpowiedzieć”<sup>115</sup>, to sprawa jest na to zbyt poważna. Ze starcia z bezlitosnymi egzaminatorami w wielu przywołanych utworach przegrany („oblany”) wychodzi uczeń – człowiek. A pociechy szukać może jedynie w tym, że dzięki zalecanej przez poetów intensywnej nauce ma szansę przynajmniej z godnością przegrać.

<sup>112</sup> L. STAFF: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1967, s. 959–960.

<sup>113</sup> L.V. THOMAS: *Tworzenie tanatologii*. Przeł. M.L. KALINOWSKI. W: *Wymiary śmierci*. Red. D. DMOCHOWSKA, T. SWOBODA. Gdańsk 2002, s. 14.

<sup>114</sup> M. GŁOWIŃSKI: *Leśmian: poezja śmierci*. „Teksty” 1977, nr 5–6, s. 99–100.

<sup>115</sup> O. WILDE: „*Nie lubię zasad, wolę przesady*” i inne aforyzmy. Przeł. M. DOBROSIELSKI. Kalisz 1994, s. 134.

## Zakończenie

### Powtórzenie wiadomości (dobrych i złych)

W poświęconym twórczości Szymborskiej artykule *W szkole świata* Edward Balcerzan następująco diagnozuje niełatwą relację poezji i szkoły: „Silnie ciężący nad poezją kanon zakłada niemo, iż przyznawać się do edukacji szkolnej nie wypada lub nie warto, a jeżeli, to z obronnym dystansem”<sup>1</sup>. Historycznoliteracki i tematyczny przegląd (podobnie jak sam tekst Balcerzana) dowodzi jednak, że nawet jeśli polscy poeci współcześni deklarują niechęć do instytucjonalnej edukacji, to przecież intensywnie sięgają do tej sfery, by metaforyzować różne aspekty życia. Aż nasuwają się – w wierszu użyte w innym, krytycznym wobec młodych kontekście – wersy utworu *Młodzi* z tomu Juliana Kornhausera *Za nas, z nami* (1985): „wołą szkolny reżim / ciągle wracają do kosmosu szkoły”<sup>2</sup>. Ta ujawniająca się w poezji ambiwalencja – szkoła potępiana jako reżim (egzystencjalny lub polityczny) kontra szkoła jako rezerwuar metafor, rekwizytów, scen i bohaterów użytecznych w próbach zrozumienia życia – to zaledwie jedna, równocześnie dobra i zła, wiadomość wynikająca z analiz<sup>3</sup>. Wniosków takich jest więcej, i chyba warto je na koniec, dla utrwalenia „po szkolnemu”, powtórzyć.

---

<sup>1</sup> E. BALCERZAN: *W szkole świata*. „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 40.

<sup>2</sup> J. KORNHAUSER: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016, s. 325.

<sup>3</sup> Odbiciem tej ambiwalencji są ustalenia socjologów edukacji. Piotr Mikiewicz wśród podejść teoretycznych wymienia między innymi podejście konfliktowe („Sposób organizacji edukacji i treści edukacyjnych odzwierciedla panujący porządek społeczny i służy jego utrzymaniu. Edukacja jako narzędzie kształtowania fałszywej świadomości i wpajanie wartości i norm legitymizujących istniejące nierówności społeczne”) i podejście interpretatywne („Szkoła jako świat społeczny – specyficzny układ relacji i znaczeń, budujący się na podstawie spotkania ludzi w pewnej instytucjonalnej przestrzeni. Szkoły jako grupy odniesienia, miejsca nabywania ról społecznych i tożsamości”) (P. MIKIEWICZ: *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa 2016, s. 19).

Olga Tokarczuk pisze w *Ostatnich historiach*:

[...] ojciec ma swoją teorię na temat życia i nie warto z nią dyskutować. Że wszystko jest nauką, tylko tak można to potraktować, że każde doświadczenie i każde uczucie, smutek, gniew, żal, każde niepowodzenie, nawet to światło dworcowej, ciemnej lampy wiszącej u sufitu, wszystko jest lekcją i ma nas czegoś nauczyć. I jeżeli się to zrozumie, życie stanie się łatwe jak przedszkole, a nawet przyjemne. Bardzo prosta filozofia życia: jesteśmy uczniami, przygotowujemy się do egzaminu<sup>4</sup>.

O ile cytowana „teoria na temat życia” w dużej mierze znajduje potwierdzenie w tak powszechnie i wielowymiarowo obecnej w poezji wielkiej metaforze ŻYCIE TO SZKOŁA, to już ocena „łatwości” i „przyjemności” płynącej z przyjęcia takiej koncepcji egzystencji okazuje się bardziej skomplikowana. Przy każdej pozytywnej, „ułatwiającej” człowiekowi funkcjonowanie cesze tej metafory można bowiem odkryć drugą stronę medalu, a dobre i złe wieści mieszają się tak, że niełatwo je oddzielić. Przy czym te ambiwalencje nie powinny dziwić, skoro dochodzi do połączenia dwóch „instytucji” z natury wieloznacznych. Richard Shaull zauważa: „Edukacja służyć może nam albo jako instrument sprzyjający włączaniu młodzieży w istniejący system, co prowadzi do konformizmu, albo jako narzędzie wolności, środek, dzięki któremu kobiety i mężczyźni będą w stanie krytycznie i kreatywnie zmierzyć się z rzeczywistością i odkryć, jak uczestniczyć w transformacji ich świata”<sup>5</sup>. A Paul Ricoeur diagnozuje: „Literatura byłaby więc taką odmianą dyskursu, która mówi kilka rzeczy jednocześnie, przy czym nie wymaga od czytelnika, by wybierał między nimi”<sup>6</sup>.

Powracanie w wierszach do szkoły może pomóc w odzyskaniu na moment dawnego siebie i utraconego dzieciństwa jako czasu niewinności. Równocześnie jednak powrót ten tym silniej uświadamia chwilowość takich prób, tym mocniej uwydatnia rozdźwięk między

<sup>4</sup> O. TOKARCZUK: *Ostatnie historie*. Kraków 2004, s. 90.

<sup>5</sup> R. SHAULL: *Foreword*. In: P. FREIRE: *Pedagogy of the Oppressed: 30th Annivesray Edition*. Trans. M. BERGMAN RAMOS. New York 2000, s. 34. Polski przekład tego fragmentu za: *Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej*. Z Henrym Jenkinssem rozmawia Szymon Grela. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa 2013, s. 149. Jenkins błędnie przypisuje te słowa samemu Paulowi Freiremu; także w przypisie nie odnotowano Shaulla.

<sup>6</sup> P. RICOEUR: *Metafora i symbol*. W: IDEM: *Język, tekst, interpretacja*. Przeł. P. GRAFF, K. ROSNER. Warszawa 1989, s. 126.

„wtedy” a „teraz”, sprawdzając się doskonale, ale boleśnie, w metaforyzowaniu utraty dawnych złudzeń. Metafora szkoły może służyć też jako narzędzie oporu – tego doraźnego, ideologicznego, ale też tego związanego z niezgodą na uniformizację, odpodmiotowienie. Siła buntu (przejmowania szkolnego języka w walce politycznej, ucieczki na węgry, programowego „nieuctwa”) działa jednak dlatego, że szkoła to podstawowa instytucja opresyjna, tłamsząca indywidualność i narzucająca, na poziomie uniwersalnym i jednostkowym, sztywne zasady, regulaminy, nagrody i kary. Skuteczność szkoły w metaforyzowaniu życia często wynika więc z jej niewolącej specyfiki. Właśnie na tym potencjale – zarówno opresji, jak i buntu – opierają się często metafory z poziomu niższego (na przykład przybory szkolne mogą być przyjaznym znakiem dawnego czasu, enklawą stabilności w czasach relatywizmu, ale mogą też służyć wpajaniu treści reżimowych). Złożoność sensów szkoły sprawia także, że dostarcza ona poezji wzorców osobowych i pozwala poznać Innego, ale często bohaterów uśmierca, oddala lub kompromituje, dodając tej nauce goryczy.

Podatność świata szkoły na wielorakie poetyckie metaforyzacje skutkuje także ogromnym zróżnicowaniem treści nauczania. Nie tylko znajdują zastosowanie liczne przedmioty tradycyjnie szkolne – na ich wzór tworzone są nowe, egzystencjalne, a metafora szkoły, występująca w wierszach na najróżniejszych poziomach organizacji tekstu (od wielkiej metafory przez pojedyncze postacie, scenki czy rekwizyty), pozwala w pewnym stopniu ośwoić miłość i śmierć, przeszłość i przyszłość, siebie i Innego, mechanizmy świata, historii i polityki. Treści te zróżnicowane są nie tylko pod względem nadziei bądź rozpacz, jakie przynoszą, ale także poziomu zaawansowania, który można osiągnąć. Spojrzenie na etapy życia jako etapy edukacji pozwala nadać egzystencji wyraźniejszą strukturę i równocześnie uświadamia, że o ile pozornie z wiekiem człowiek przechodzi po prostu przez kolejne etapy wtajemniczenia w świat, to istnieją aspekty rzeczywistości, które przyswajają łatwiej (jak, niestety, rezygnacja czy konformizm), ale są i takie, które wciąż się wymykają (sens życia, miłość, śmierć), a starzenie się wcale nie ratuje przed pozostaniem całe życie w przedszkolu czy pierwszej klasie.

Metafora szkoły to miecz obosieczny: jako uzasadniona wielka metafora czy metafora strukturalna pewne sprawy rozjaśnia, ale z reguły robi to w ciemnych barwach. To sytuacja przypominająca wiersz

Bohdana Zadury *Izba niższa*, który demaskuje cienką granicę między przywilejem a obowiązkiem oraz uświadamia minusy wiedzy przykrej:

Ci którzy wiwatują wywalczywszy sobie  
 Prawo jeszcze nie wiedzą że w tej samej dobie  
 Kiedy oni się cieszą trwa podskórna praca  
 Która co wywalczyła przeciw nim obraca  
 Że za prawo im przyjdzie zapłacić nawiązkę  
 Bo co prawem być miało już jest obowiązkiem  
 Na przykład do nauki chcą dostęp mieć wolny  
 A pod drzwiami już stoi obowiązek szkolny  
 W przymus szkolny się prawo do oświaty zmienia  
 I mój drogi nic nie masz już do powiedzenia  
 I już własną mądrością nie możesz być głupi  
 Z twej własnej cię zbiorowa głupota obłupi  
 Niech sobie stare panny marzą o zameśściu  
 Cóż po wiedzy gdy jest to wiedza o nieszczęściu?<sup>7</sup>

Znajdujące odzwierciedlenie w poezji zróżnicowanie treści i poziomów nauczania stawia człowieka w sytuacji mało komfortowej. Czasami trzeba walczyć, żeby pewnych treści nie przyjąć (stąd różne wersje buntu wobec „szkolnego” systemu), a o „wpuszczenie” na inne lekcje – żeby pojąć chociaż część egzystencjalnego programu – trzeba się starać. Przyjęcie założenia, że życie to szkoła, ułatwia zrozumienie pewnych aspektów egzystencji. Czasem jednak podsuwa zaledwie podpowiedź, czego trzeba się nauczyć, podczas gdy sama treść okazuje się bardzo trudna lub wręcz niedostępna. A przecież świadomość, co należy wiedzieć, nie daje jeszcze pewności zdania egzaminów (których w poezji także jest wiele).

Wątpliwości wobec szansy na edukacyjny sukces pojawiają się w samych tekstach poetyckich. Wystarczy przypomnieć Adama Zagajewskiego jako wiecznego początkującego, liczne poetyckie przedszkola i pierwsze klasy, a także kilka cytowanych już w innym kontekście fragmentów: „Ze szkoły życia wynieśliśmy wszystko / i krążąc bez grama balastu”<sup>8</sup> (*Język i kara* Tadeusza Pióro), „Niesprawiedliwiony. Nieprzygotowany. Inaczej nie potrafię”<sup>9</sup> (*Zdania z treścią* Krzysztofa Siwczyka),

<sup>7</sup> B. ZADURA: *Wiersze zebrane*. T. 2. Wrocław 2005, s. 398.

<sup>8</sup> T. PIÓRO: *O dwa kroki stąd* (1992–2011). Wrocław 2011, s. 89–90.

<sup>9</sup> K. SIWCZYK: *List otwarty* (1995–2005). Wrocław 2006, s. 201 (cały poemat *Zdania z treścią*: s. 193–221).

„Chleb zapijany zupą, nauka: nic nie / zapamiętałem, nie zapamiętałem nic z siebie”<sup>10</sup> (*Studium* Łukasza Jarosza). A do tych przykładów dodać można jeszcze choćby deklarację Stanisława Staszewskiego z piosenki *Nie dorostem do swych lat*: „Nauczyłem w życiu się / Paru rzeczy – wszystkich źle”<sup>11</sup> oraz fragment wiersza 84 z cyklu *I Album tatrzańskie* Jarosława Iwaszkiewicza (tom *Ciemne ścieżki*, 1957):

Niczego się nie nauczyłem  
I nic nie rozumiem,  
I nic nie zapomniałem  
I znowu nic nie umiem<sup>12</sup>...

Tego typu sceptycyzm wobec życia jako szkoły najbardziej wprost zostaje wyrażony w *Wierszu dla Becky Lublinsky* Andrzeja Sosnowskiego:

Chociaż są jeszcze frajerzy, co mówią: „życie  
cię nauczy, życie ci jeszcze pokaże”.  
Też coś<sup>13</sup>.

Można by jednak dojść do wniosku, że ci „frajerzy” najwyraźniej zapełniają rozdziały niniejszej książki – wątpliwości i „nieprzygotowanie” w niektórych aspektach życia nie mogą však unieważnić wyłaniającej się z licznych utworów istotnej i wyjaśniającej świat funkcji metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej.

Wygląda na to, że – jeśli życie to szkoła – człowiek jest w niej uczniem równocześnie przygotowanym (dzięki wyjaśniającej roli metafory, lepszemu zrozumieniu niektórych aspektów egzystencji, szansie na przeciwstawienie się systemowi) i nieprzygotowanym – nie tylko w sensie pozytywnym (w pozwalających odzyskać podmiotowość deklaracjach, w których nieprzygotowanie stanowi uprawniony sprzeciw wobec opresyjności), ale i w negatywnym znaczeniu (akceptacja treści, które należało odrzucić, niedostępność pewnych ważnych życiowych lekcji i niemożność poczynienia postępów). Kondycja człowieka uczącego się życia to funkcjonowanie na styku obszarów, opisywanych przez dwa aforyzmy – nakaz Lucjusza Anneusza Seneki: „Przez całe

<sup>10</sup> Ł. JAROSZ: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015, s. 40.

<sup>11</sup> *Nie dorostem do swych lat* (sł. Stanisław Staszewski, album zespołu Kult *Tata 2*. [Http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2](http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2) [data dostępu: 27.11.2015]).

<sup>12</sup> J. IWASZKIEWICZ: *Wiersze zebrane*. Warszawa 1968, s. 546.

<sup>13</sup> A. SOSNOWSKI: *Pozytywki i marienbadki (1987–2007)*. Wrocław 2009, s. 30–39.

życie należy się uczyć żyć i [...] przez całe życie należy się uczyć umierać”<sup>14</sup> oraz sceptyczną diagnozę Oscara Wilde’a: „Wykształcenie to coś wspaniałego, lecz warto pamiętać od czasu do czasu, że niczego, co warto jest wiedzieć, nie można nauczyć”<sup>15</sup>. Barbara Skarga zauważa: „Być może umetaforycznienie jest to cena, którą musimy zapłacić za utrwalenie w języku naszych doświadczeń”<sup>16</sup>. I metafora szkoły faktycznie pozwala uchwycić liczne egzystencjalne wątki; ze wszelkimi konsekwencjami ponurych nierzadko wniosków, do jakich prowadzi tak „edukacyjnie” sprofilowane „utrwalenie doświadczeń”. Dodatkową ceną, którą musimy zapłacić za metaforę szkoły, wydaje się zgoda na tę niejednoznaczną rolę „w szkole świata”: rolę ucznia (nie)przygotowanego.

---

<sup>14</sup> L.A. SENEKA: *Myśli*. Przeł. S. STABRYŁA. Kraków 2003, s. 117. Do tego fragmentu z traktatu *O krótkości życia* dodać można by jeszcze cytaty z *Listów moralnych do Lucyliusza*: „Trzeba się uczyć, dopóki nie wiesz, a jeśli wierzyć przysłowiu – dopóki żyjesz” (ibidem, s. 247).

<sup>15</sup> O. WILDE: *„Nie lubię zasad, wolę przesady” i inne aforyzmy*. Przeł. M. DOBROSIELSKI. Kalisz 1994, s. 42.

<sup>16</sup> B. SKARGA: *Granice historyczności*. Warszawa 2005, s. 140.

## Bibliografia

### Bibliografia podmiotu

#### Książki i utwory poetyckie

- AMIEL I.: *Egzamin z Zagłady*. Przeł. EADEM. Łódź 1994.
- Antologia nowej poezji polskiej. 1990–2000*. Red. R. HONET, M. CZYŻOWSKI. Kraków 2004.
- BACZEWSKI M.K.E.: *Kasandra idzie przypudrować nos*. Kraków 1999.
- BACZYŃSKI K.K.: *Utwory zebrane*. T. 2. Kraków 1979.
- BARAN J.: *Taniec z ziemią. Wiersze najnowsze z lat 2001–2006*. Poznań 2006.
- BARAN J.: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1984.
- BARAŃCZAK S.: *Wiersze zebrane*. Kraków 2007.
- BARGIELSKA J.: *China shipping*. Kielce 2005.
- BARGIELSKA J.: *Dating sessions*. Kraków 2003.
- BARGIELSKA J.: *Dwa fiaty*. Poznań 2009.
- BIAŁOSZEWSKI M.: *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*. Warszawa 1987.
- BIAŁOSZEWSKI M.: *Odczepić się i inne wiersze opublikowane w latach 1976–1980*. Warszawa 1994.
- BIAŁOSZEWSKI M.: *Rozkurz*. Warszawa 1998.
- BIEREZIN J.: *Lekcja liryki*. Łódź 1972.
- BONOWICZ W.: *Echa*. Wrocław 2013.
- BOROWSKI T.: *Pisma. Poezje*. Kraków 2003.
- BRYLL E.: *Wiersze wybrane*. Kraków 1978.
- BRYLL E.: *Zwierzątko*. Warszawa 1975.
- BRZĘKOWSKI J.: *Science fiction*. Londyn 1964.
- BRZĘKOWSKI J.: *Wiersze awangardowe*. Kraków 1981.
- BRZĘKOWSKI J.: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1980.
- BRZOSKA W.: *Drugi koniec wszystkiego*. Mikołów 2010.
- BUCZKÓWNA M.: *Dalekie z pobliza*. Warszawa 1959.
- BURSA A.: *Utwory wierszem i prozą*. Kraków 1973.
- CYRANOWICZ M.: *i magii nacja*. Kraków 2001.
- CZECHOWICZ J.: *Poezje zebrane*. Toruń 1997.
- CZYCZ S.: *Wybór wierszy*. Kraków 1979.



- DEHNEL J.: *Rubryki strat i zysków. Zebrane poematy i cykle poetyckie z lat 1999–2010*. Wrocław 2011.
- DOBROWOLSKI S.R.: *Utwory poetyckie*. Warszawa 1978.
- FICOWSKI J.: *Gorączka rzeczy*. Warszawa 2002.
- FICOWSKI J.: *Wiersze wybrane*. Kraków 1956.
- FILIPIAK I.: *Madame Intuita*. Warszawa 2002.
- FOKS D., JAWORSKI K.: *Jazz zmartwychwstania*. „bruLion” 1991, nr 17/18.
- FOKS D.: *Liceum*. Warszawa 2012.
- FOKS D.: *Praca domowa*. „Kartki” 1999, nr 20.
- Gada !zabić? pa]n[tologia neolingwizmu*. Red. M. CYRANOWICZ, P. KOZIOŁ. Warszawa 2005.
- GAJCY T.: *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*. Kraków 1980.
- GAŁCZYŃSKI K.I.: *Portret muzy. Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 2014.
- GROCHOWIAK S.: *Poezje wybrane*. Warszawa 2001.
- GROCHOWIAK S.: *Wybór poezji*. Wrocław 2000.
- GRZEBALSKI M.: *Kronika zakłóceń (1994–2010)*. Wrocław 2010.
- GRZEBALSKI M.: *W innych okolicznościach*. Kraków 2013.
- GUTOROW J.: *Nad brzegiem rzeki (1990–2010)*. Wrocław 2011.
- HARASYMOWICZ J.: *Wybór wierszy*. T. 1–2. Kraków 1986.
- HARTWIG J.: *Bez pożegnania*. Warszawa 2004.
- HARTWIG J.: *Dwoistość*. Warszawa 1971.
- HARTWIG J.: *Jasne niejasne*. Kraków 2009.
- HARTWIG J.: *Wiersze wybrane*. Kraków 2010.
- HARTWIG J.: *Wybór wierszy*. Warszawa 2000.
- HERBERT Z.: *Bajki*. Kraków 2009.
- HERBERT Z.: *Utwory rozproszone (Rekonesans)*. Kraków 2011.
- HERBERT Z.: *Wiersze zebrane*. Kraków 2011.
- HONET R.: *moja. trzy zbiory wierszy „alicja”, „pójdziesz synu do piekła” i „serce”*. Wrocław 2008.
- HONET R.: *świat był mój*. Wrocław 2014.
- IŁAKOWICZÓWNA K.: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971.
- IWASZKIEWICZ J.: *Wiersze zebrane*. Warszawa 1968.
- JARNIEWICZ J.: *Makijaż*. Wrocław 2009.
- JARNIEWICZ J.: *Na dzień dzisiejszy i chwilę obecną*. Wrocław 2012.
- JARNIEWICZ J.: *Rzeczy oczywistość*. Łódź 1992.
- JARNIEWICZ J.: *Skądinąd (1977–2007)*. Wrocław 2007.
- JARNIEWICZ J.: *Woda na Marsie*. Wrocław 2015.
- JAROSZ Ł.: *Biały tydzień*. Wrocław 2007.
- JAROSZ Ł.: *Kardonia i Faber*. Wrocław 2015.

- JAROSZ Ł.: *Mimikra*. Wrocław 2010.
- JAROSZ Ł.: *Pełna krew*. Kraków 2012.
- JAROSZ Ł.: *Soma*. Wrocław 2006.
- JAROSZ Ł.: *Spoza (wiersze 1999–2012)*. Olkusz 2013.
- JAROSZ Ł.: *Świat fizyczny*. Kraków 2014.
- JASIEŃSKI B.: *Poezje zebrane*. Gdańsk 2008.
- JASTRUN M.: *Genezy*. Warszawa 1959.
- JASTRUN M.: *Poezje zebrane*. T. 1–2. Warszawa 1984.
- JASTRUN T.: *Kropla, kropla*. Kraków–Wrocław 1985.
- JASTRUN T.: *Powitania i pożegnania*. Warszawa 2007.
- JASTRUN T.: *Promienie błędnego koła*. Kraków 1980.
- JASTRUN T.: *Węzeł polski. Wiersze stare i nowe*. Kraków 1988.
- JAWORSKI K.: *byłem*. Wrocław 2014.
- JAWORSKI K.: *Drażniące przyjemności (1988–2008)*. Wrocław 2008.
- KAMIENSKA A.: *Milczenia i psalmy najmniejsze*. Kraków 1988.
- KAMIENSKA A.: *Poezje wybrane*. Warszawa 1959.
- KAMIENSKA A.: *Poezje wybrane*. Warszawa 1973.
- KAPELA J., KOPYT S., MIRAHINA A., PODGÓRNI Ł., PUŁKA T.: *Kryzys. Biuletyn poetycki*. Kraków 2009.
- KARASEK K.: *Dziennik rozbitka*. Mikołów 2012.
- KARASEK K.: *Lekcja biologii i inne wiersze*. Warszawa 1990.
- KARASEK K.: *Ody*. Sopot 2009.
- KARASEK K.: *Poezje*. Wrocław 1994.
- KARASEK K.: *Święty związek. Wybór wierszy*. Warszawa 2007.
- KARASEK K.: *Wiersze i poematy*. Warszawa 1982.
- KARPOWICZ T.: *Dziela zebrane*. T. 1–4. Wrocław 2011–2013.
- KOCHANOWSKI J.: *Fraszki*. Wrocław 2008.
- KORNHAUSER J.: *Wiersze zebrane*. Poznań 2016.
- KOZIOŁ U.: *Fuga (1955–2011)*. Wrocław 2011.
- KRONHOLD J.: *Wiersze wybrane*. Kraków 2014.
- KRYNICKI R.: *Organizm zbiorowy*. Kraków 1975.
- KRYNICKI R.: *Wiersze wybrane*. Kraków 2009.
- KUREK J.: *Pisma wybrane. Poezje*. Kraków 1980.
- LATAWIEC B.: *Gdyby czas był ziemią*. Sopot 2011.
- LEC S.J.: *Myśli nieuczesane wszystkie*. Warszawa 2009.
- LEKSYCKI P.: *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!* [Http://szycownik.blog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalu-juz-od-dwoch-dni,index.html](http://szycownik.blog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalu-juz-od-dwoch-dni,index.html).
- LEKSYCKI P.: *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*. Kraków 2005.
- LEKSYCKI P., SARNA P.: *Ten i Tamten*. Bydgoszcz 2000.
- LEKSYCKI P.: *Wiersze przebrane*. Katowice 2010.

- LEKSYZCKI P.: *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł*. [Http://szycownik.blogg.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d](http://szycownik.blogg.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d).
- LIEBERT J.: *Poezje*. Warszawa 1983.
- LIPSKA E.: 1999. Kraków 1999.
- LIPSKA E.: *Czytnik linii papilarnych*. Kraków 2015.
- LIPSKA E.: *Drugi zbiór wierszy*. Warszawa 1970.
- LIPSKA E.: *Drzazga*. Kraków 2006.
- LIPSKA E.: *Pomarańcza Newtona*. Kraków 2007.
- LIPSKA E.: *Przechowalnia ciemności*. Warszawa 1985.
- LIPSKA E.: *Utworky wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986.
- LIPSKA E.: *Wakacje mizantropa. Utworky wybrane*. Kraków 1993.
- Macie swoich poetów. *Liryka polska urodzona po 1960 roku. Wypisy*. Red. P. DUNIN-WĄSOWICZ, J. KLEJNOCKI, K. VARGA. Warszawa 1997.
- MACIERZYŃSKI P.: *Kwik*. Kraków 2013.
- MACIERZYŃSKI P.: *Zbiór zadań z chemii i metafizyki*. Kraków 2009.
- MAJERAN T.: *Koty. Podręcznik użytkownika*. Wrocław 2006.
- MAJERAN T.: *Ruchome święta*. Legnica 2001.
- MAJZEL B.: *Robaczywość*. Bydgoszcz 1997.
- MATUSZ S.: *Syn. „Opcje”* 1998, nr 1.
- MATYWIECKI P.: *Zwyczajna, symboliczna, prawdziwa*. Warszawa 1998.
- MIĘDZYRZECKI A.: *Pochwała szkieletu w szafie. „NaGłos”* 1990, nr 2.
- MIĘDZYRZECKI A.: *Wiersze 1946–1996*. Kraków 2006.
- MIŁOBĘDZKA K.: *Zbierane, gubione (1960–2010)*. Wrocław 2010.
- MIŁOSZ C.: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011.
- MŁODOŻENIEC S.: *Utworky poetyckie*. Warszawa 1973.
- Na skrzyżowaniu Azji i Europy. Wiersze polskie 1980–84*. Wrocław 1988.
- NETZ F.: *Krzyk sowy*. Sopot 2014.
- NETZ F.: *Trzy dni nieśmiertelności*. Mikołów 2009.
- NETZ F.: *Wir*. Katowice 1985.
- Od Staffa do Wojaczka. Poezja polska 1939–1985. Antologia*. T. 2. Red. B. DROZDOWSKI, B. URBANKOWSKI. Łódź 1988.
- Określona epoka. Nowa Fala 1968–1993*. Red. T. NYCZEK. Kraków 1994.
- OLSAŃSKI G.: *Starzy nieznanomi*. Katowice 2013.
- OLSAŃSKI G.: *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994–2009*. Katowice 2009.
- OSZAJCA W.: *Reszta większa od całości. Wiersze 1974–2003*. Warszawa 2003.
- OŻÓG J.B.: *Poezje zebrane*. T. 1. Warszawa 1977.
- PASEWICZ E.: *Dolna Wilda*. Poznań 2006.
- PASEWICZ E.: *Muzyka na instrumenty strunowe, perkusję i czeleść*. Poznań 2010.
- PAWŁAK A.: *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90*. Gdańsk 1999.
- PAWLIKOWSKA-JASNORZEWSKA M.: *Wiersze zebrane*. Toruń 2003.

- PEIPER T.: *Poematy i utwory teatralne*. Kraków 1979.
- PIÓRO T.: *O dwa kroki stąd (1992–2011)*. Wrocław 2011.
- PIÓRO T.: *Powązki*. Wrocław 2015.
- PLUSZKA A.: *z prawa, z lewa*. Łódź 2000.
- PODGÓRNIK M.: *Pięć opakowań (1993–2008)*. Wrocław 2008.
- PODGÓRNIK M.: *Zawsze*. Wrocław 2015.
- PODSIADŁO J.: *Kra*. Kraków 2005.
- PODSIADŁO J.: *Pod światło*. Opole 2011.
- PODSIADŁO J.: *Wiersze zebrane*. Warszawa 2003.
- Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fraszek.*  
Red. A. SKOCZEK. Kraków 2014.
- POLKOWSKI J.: *Wiersze (1977–1984)*. Londyn 1986.
- POTOCKI W.: *Ogród nie plewiony i inne utwory z lat 1677–1695*. Warszawa 1987.
- PRZYBOŚ J.: *Utwory poetyckie*. T. 1–2. Kraków 1984–1994.
- PUŁKA T.: *Zespół szkół*. Kraków 2010.
- RÓŻEWICZ T.: *Kup kota w worku (work in progress)*. Wrocław 2008.
- RÓŻEWICZ T.: *Poezja*. T. 1–4. Wrocław 2005–2006.
- RÓŻYCKI T.: *Anima*. Kraków 1999.
- SENDECKI M.: *Błam (1985–2011)*. Wrocław 2012.
- SENDECKI M.: *Przedmiar robót*. Wrocław 2014.
- SIWCZYK K.: *Dokąd bądź*. Kraków 2014.
- SIWCZYK K.: *Jasnopis*. Kraków 2016.
- SIWCZYK K.: *Koncentrat*. Poznań 2010.
- SIWCZYK K.: *List otwarty (1995–2005)*. Wrocław 2006.
- SŁONIMSKI A.: *Poezje zebrane*. Warszawa 1970.
- SŁOWACKI J.: *Beniowski*. Wrocław 1985.
- SOMMER P.: *Po ciemku też (wiersze z książek)*. Poznań 2013.
- SOSNOWSKI A.: *Dom ran*. Wrocław 2015.
- SOSNOWSKI A.: *Sylwetki i cienie*. Wrocław 2012.
- SOSNOWSKI A.: *Pozytywki i marienbadki (1987–2007)*. Wrocław 2009.
- SOŚNICKI D.: *O rzeczach i ludziach (1991–2010)*. Wrocław 2010.
- SOŚNICKI D.: *Spóźniony owoc radiofonizacji*. Wrocław 2014.
- STAFF L.: *Poezje zebrane*. T. 1–2. Warszawa 1967.
- STERN A.: *Wiersze zebrane*. T. 1–2. Kraków 1985–1986.
- SUŁKOWSKI W.: *Szkoła Zdobywców*. Łódź 2006.
- SUSKA D.: *Duchy dni*. Wrocław 2012.
- SZENWALD L.: *Utwory poetyckie*. Warszawa 1950.
- SZŁOSAREK A.: *Święto szpargałów*. Kraków 2010.
- SZYMORSKA W.: *Czarna piosenka*. Kraków 2014.
- SZYMORSKA W.: *Dlatego żyjemy*. Warszawa 1954.
- SZYMORSKA W.: *Dwukropek*. Kraków 2005.

- SZYMBORSKA W.: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000.
- SZYMBORSKA W.: *Wołanie do Yeti*. Kraków 1957.
- ŚWIETLIICKI M.: *Wiersze*. Kraków 2011.
- TKACZYSZYN-DYCKI E.: *Kochanka Norwida*. Wrocław 2014.
- TUWIM J.: *Wiersze zebrane*. T. 1–2. Warszawa 1971.
- TWARDOWSKI J.: *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932–2006*. Warszawa 2007.
- W rytmie serca. Almanach poetycki nauczycieli*. Warszawa 1983.
- W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*. Red. P. MAJERSKI. Katowice 2000.
- WAŻYK A.: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1982.
- WIEDEMANN A.: *Domy schadzek*. Poznań 2012.
- WIERZYŃSKI K.: *Poezje zebrane*. T. 1–2. Białystok 1994.
- WOJACZEK R.: *Wiersze zebrane*. Wrocław 2005.
- WOROSZYLSKI W.: *Lustro. Dziennik internowania. Tutaj*. Londyn 1994.
- WYSZYŃSKI F.: *Skaleczenie chłopca*. Wrocław 2012.
- ZADURA B.: *Wiersze zebrane*. T. 1–3. Wrocław 2005–2006.
- ZADURA B.: *Wszystko*. Wrocław 2008.
- ZAGAJEWSKI A.: *Anteny*. Kraków 2005.
- ZAGAJEWSKI A.: *Asymetria*. Kraków 2014.
- ZAGAJEWSKI A.: *Kilka rad dla nowego rządu*. „Gazeta Wyborcza”, 16–17.01.2016.
- ZAGAJEWSKI A.: *Komunikat*. Kraków 1972.
- ZAGAJEWSKI A.: *List. Oda do wielości*. Paryż 1983.
- ZAGAJEWSKI A.: *Niewidzialna ręka*. Kraków 2009.
- ZAGAJEWSKI A.: *Plótno*. Paryż 1990.
- ZAGAJEWSKI A.: *Powrót*. Kraków 2003.
- ZAGAJEWSKI A.: *Pragnienie*. Kraków 1999.
- ZAGAJEWSKI A.: *Sklepy mięsne*. Kraków 1975.
- ZAGAJEWSKI A.: *Wiersze wybrane*. Kraków 2007.
- ZAGAJEWSKI A.: *Ziemia ognista*. Poznań 1994.
- ZAGÓRSKI J.: *Poezje wybrane*. Kraków 1991.
- ZIEMIANIN A.: *Nocne czuwanie*. [Http://www.ziemianin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html](http://www.ziemianin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html).

## Piosenki

- BISZ/RADEX: *Potlacz!* (album *Wilczy humor*, 2016).
- FENOMEN: *Teksty* (album *Efekt*, 2001).
- HDS: *Nie żałuję* (album *Muzyka bloków*, 2014).
- HEMP GRU: *Daj żyć* (album *Lojalność*, 2011).
- KACZMARSKI J.: *Antologia poezji*. Warszawa 2012.
- MEYNARSKI W.: *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*. Kraków 2007.
- MOGIELNICKI A.: *Mniej niż zero* (album zespołu *Lady Pan Lady Pank*, 1983. [Http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej\\_niz\\_zero](http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej_niz_zero)).

- OSIECKA A.: *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*. T. 1–2. Warszawa 2009.
- PAXTON T.: *What Did You Learn in School Today?* In: *I've Got a Poem For You*. Ed. J. FOSTER. Oxford 2001.
- SIKOROWSKI A.: *Lekcja religii* (album Andrzeja Sikorowskiego *Sprawa rodzinna*, 2010. [Http://www.andzejsikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id\\_kom=piosenki&id\\_piosenki=40&t=m](http://www.andzejsikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=40&t=m)).
- SIKOROWSKI A.: *Ta sama miłość* (album zespołu Pod Budą *Tokszoł*, 1995. [Http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id\\_kom=piosenki&id\\_piosenki=120](http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=120)).
- STASZEWSKI S.: *Nie dorosłem do swych lat* (album zespołu Kult *Tata 2*, 1996. [Http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2](http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2)).
- TACO HEMINGWAY: *Świat jest WFem* (album *Marmur*, 2016).
- WOLSKI M.: *Dobre wychowanie*. W: J. POPRAWA: *Zaśpiewać na barykadzie młodości*. Warszawa 1984.
- ZABŁOCKI M.: *Tango magister* (album zespołu Czesław Śpiewa *Księga Emigrantów tom I*, 2014).

## Bibliografia przedmiotu

- 1001 Smartest Things Teachers Ever Said*. Ed. R. HOWE. Guilford 2010.
- BALBUS S.: *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*. Kraków 1996.
- BALCERZAN E.: *Która twarz była prawdziwa? Pamięci Tymoteusza Karpowicza (1921–2005)*. „Odra” 2005, nr 10.
- BALCERZAN E.: *Poezja polska w latach 1939–1965. Część II. Ideologie artystyczne*. Warszawa 1988.
- BALCERZAN E.: *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*. Poznań 1972.
- BALCERZAN E.: *W szkole świata. „Teksty Drugie”* 1991, nr 4.
- BALUCH W.: *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*. „Ruch Literacki” 1995, nr 2.
- BARANOWSKA M.: *Tak lekko było nic o tym nie wiedzieć... Szymborska i świat*. Wrocław 1996.
- BARAŃCZAK S.: *Etyka i poetyka*. Kraków 2009.
- BARAŃCZAK S.: *Nieufni i zadufani. Romantyzm i klasycyzm w młodej poezji lat sześćdziesiątych*. Wrocław 1971.
- BARAŃCZAK S.: *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*. Wrocław 1994.
- BARAŃCZAK S.: *Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji*. Red. K. BIEDRZYCKI. Kraków 1993.
- BARAŃSKI J.: *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2010.
- BARTELSKI L.M.: *Genealogia ocalonych. Szkice o latach 1939–1944*. Kraków 1969.

- BAUCHROWICZ-KŁODZIŃSKA M.: *Książd Ch. w cieniu apokaliptycznych znaków. Sensy i symbole poetyckiej wizji eschatologicznej Czesława Miłosza*. „Pamiętnik Literacki” 2014, nr 4.
- BAUMAN Z.: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 1. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2007.
- BIEDRZYCKI K.: *Świat poezji Stanisława Barańczaka*. Kraków 1995.
- BŁOŃSKI J., MROŻEK S.: *Listy 1963–1996*. Kraków 2004.
- BOCZKOWSKA M.: *Codziemność, wyobraźnia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*. Katowice 2010.
- BOGALECKI P.: *Szczęśliwe winy teolingwizmu. Polska poezja po roku 1968 w perspektywie postsekularnej*. Kraków 2016.
- BOJARSKI W.: *Pożegnanie z mistrzem*. Warszawa 1983.
- BOJDA W.: *Kompleks Izaaka (Tadeusz Różewicz: „Ocalony”)*. W: *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*. Red. A. NAWARECKI, D. PAWELEC. Katowice 1999.
- BOLECKI W.: *Język jako świat przedstawiony. O wierszach Stanisława Barańczaka*. W: IDEM: *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*. Warszawa 1991; pierwodruk: „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 2.
- BOROWCZYK J.: *Po chwiejnym trapie. Tryby podmiotu i języka (od małych muzeów do starych znajomych)*. W: *W wierszu i między wierszami. Szkice o twórczości Bohdana Zadury*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2013.
- BOROWIEC J.: *Rozkopany grób (kilka uwag o śmierci zapisanej w wierszach M. Świetlickiego)*. W: *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2011.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011.
- BOURDIEU P.: *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*. Przeł. E. NEYMAN. W: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 2. Red. E. MOKRZYCKI. Warszawa 1984.
- BRACH-CZAJNA J.: *Szczeliny istnienia*. Warszawa 1992.
- BRALCZYK J.: *500 zdań polskich*. Warszawa 2015.
- BRATKOWSKI P.: *Idol mimo woli*. „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 42.
- BRUNER J.: *Kultura, umysł i edukacja*. W: IDEM: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2010.
- BRZOZOWSKI J.: *Poetycki sen o dojrzałości. O „Dwóch małpach Bruegla”*. W: *O wierszach Wisławy Szymborskiej. Szkice i interpretacje*. Red. J. BRZOZOWSKI. Łódź 1996.
- BURKOT S.: *Tadeusza Różewicza opisanie świata. Szkice literackie*. Kraków 2004.
- BURROUGHS W.S.: *Nagi lunch*. Przeł. E. ARDEN. Warszawa 1995.
- BURSKA L.: *Awangarda i inne złudzenia. O pokoleniu '68 w Polsce*. Gdańsk 2012.

- CAVANAGH C.: *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*. Przeł. T. BILCZEWSKI, A. KOWALCZE-PAWLIK. W: *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL. Kraków 2015.
- CHRZĄSTOWSKA B., WIEGANDTOWA E., WYSŁOUCH S.: *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*. Poznań 1992.
- CHUTNIK S.: *Jolanta*. Kraków 2015.
- CHUTORAŃSKI M.: *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław 2013.
- CIEŚLAK T.: „bruLion” (i młodsi) wobec Sommera albo: kim jest Sommer dla nowej polskiej poezji. W: *Wyrazy życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2010.
- CIEŚLAK T.: „Głos to jest echo innych głosów i patrzenia”. *Sommer i Zadura*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011.
- CIEŚLAK T.: *Poezja neolingwistów warszawskich*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009.
- CIEŚLAK T.: *Poezja nieustabilizowanej tożsamości. Bohdan Zadura*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011.
- CIEŚLAK T.: *Zaskakująca żywotność romantyzmu*. W: IDEM: *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*. Łódź 2011.
- CUDAK R.: *Imne bajki. W kręgu liryki Rafała Wojaczka*. Katowice 2004.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Laudacja Adama Zagajewskiego*. „Zeszyty Literackie” 2013, nr 1.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego „O mojej matce”*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Poszukiwanie blasku. O poezji Adama Zagajewskiego*. Kraków 2005.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Przejrzystość. O „Asymetrii” Adama Zagajewskiego*. „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5.
- CZAPLIŃSKI P., ŚLIWIŃSKI P.: *Literatura polska 1976–1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 2000.
- CZECHOWICZ J.: *Uczeń marzenia. Rzecz o poezji Czesława Miłosza*. „Pion” 1937, nr 3.
- DABERT D.: *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego*. Poznań 1998.
- DAKOWICZ P.: *Różewicz i Bonhoeffer. Na marginesie wiersza „nauka chodzenia”*. W: IDEM: *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*. Łódź 2015.
- DANAHER D.S.: *Poetyka kognitywna a literackość: analogia metaforyczna w „Annie Kareninie”*. Przeł. M. MAJEWSKA. „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6.
- DE MELLO A.: *Przebudzenie*. Przeł. B. MODERSKA, T. ZYSK. Poznań 2004.
- DEMBIŃSKA-PAWELEC J.: *„Poezja jest sztuką rytmu”. O świadomości rytmu w poezji polskiej dwudziestego wieku*. Katowice 2010.
- DEMBIŃSKA-PAWELEC J.: *Villanella. Od Anonima do Barańczaka*. Katowice 2006.



- DERLATKA P.: *Poeci piosenki 1956–1989. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonaś Kofta*. Poznań 2012.
- DEWEY O.: *Discourse VII*. W: IDEM: *Discourses on Human Life*. New York 1841.
- DOBZYŃSKA T.: *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*. Warszawa 2012.
- DRZEWUCKI J.: *W imię ciągłości. Kilka uwag o poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych*. „NaGłos” 1995, nr 21.
- DUDEK J.: *Liryka Kazimierza Wierzyńskiego z lat 1951–1969*. Wrocław 1975.
- DUDZIKOWA M.: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2010.
- DZIERZGOWSKA A.: *Demokracja, wspólnota, równość*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa 2013.
- FARYSEJ J.: *Arkadia „z terminem ważności” – wizerunek domu w później twórczości Ewy Lipskiej*. „Pamiętnik Literacki” 2011, nr 1.
- FIUT A.: *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*. Kraków 2011.
- FLAUBERT G.: *Pani Bovary*. Przeł. A. MICIŃSKA. Warszawa 1984.
- Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Red. S.J. BALL. Przeł. K. KWAŚNIEWICZ. Kraków 1994.
- FOUCAULT M.: *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Przeł. M. HERER. Warszawa 2010.
- FOUCAULT M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 1993.
- FOUCAULT M.: *Podmiot i władza*. Przeł. J. ZYCHOWICZ. „Lewą Nogą” 1998, nr 9.
- FOUCAULT M.: *Porządek dyskursu*. Przeł. M. KOZŁOWSKI. Gdańsk 2002.
- GAJDA K.: *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*. Poznań 2013.
- GALEK C.: *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4.
- GIS A.: „Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...” *Lekturowy obraz edukacji*. „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 4.
- GŁOSOWITZ M.: *Nowa wrażliwość. Poezja wobec dyktatu macierzyństwa*. „Czas Kultury” 2014, nr 6.
- GŁOWIŃSKI M.: *Leśmian: poezja śmierci*. „Teksty” 1977, nr 5–6.
- GŁOWIŃSKI M.: *Literatura wobec nowomowy*. W: IDEM: *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*. Kraków 2009; pierwodruk: In: *Ars Philologica Slavica. Festschrift für Heinrich Kunstmann*. Hg. V. Setschkareff, P. Rehder, H. Schmid. München 1988.
- GOERKE N.: *Fractale*. Warszawa 2004.
- GOMBROWICZ W.: *Dziennik 1957–1961*. Kraków 1986.
- GOMBROWICZ W.: *Ferdynurke*. Kraków 1989.
- GORCZYŃSKA R. [CZARNECKA E.]: *Podróżny świata. Rozmowy z Czesławem Miłoszem. Komentarze*. Kraków 1992.

- GORKI M.: *Dzieciństwo. Wśród ludzi. Moje uniwersytety*. Przeł. K. BILSKA. Warszawa 1967.
- GRABSKA I., WASILEWSKA D.: *Lekcja historii Jacka Kaczmarskiego*. Warszawa 2012.
- GRALEWICZ-WOLNY I.: *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamieńskiej*. Katowice 2002.
- GRĄDZIEL-WÓJCIK J.: „Lekcje biologii”, czyli Miłosz czyta Szymborską. „Ruch Literacki” 2012, nr 1.
- GRĄDZIEL-WÓJCIK J.: *Staff i Różewicz, czyli dialog „Starych Poetów”*. W: *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, P. PRÓCHNIAK, M. STALA. Kraków 2005.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999.
- GRZYBOWSKI R.: *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*. W: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*. Red. R. GRZYBOWSKI. Toruń 2004.
- GUTKOWSKA K.: „Dziewięć muz” w „Appendixie”, czyli Staff i Różewicz w „szarej strefie”. W: *Różewicz: dodawanie*. Red. E. BARTOS, M. CUBER. Katowice 2012.
- GUTOROW J.: *Sprzeczne fragmenty (Adam Zagajewski)*. W: IDEM: *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*. Kraków 2003.
- HADACZEK B.: *Postać pedagoga w literaturze polskiej*. Warszawa–Poznań 1977.
- HERBERT Z.: *Lekcja łaciny*. W: IDEM: *Labirynt nad morzem*. Warszawa 2000.
- HIRSCH M.: *Pokolenie postpamięci*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2011, nr 10.
- HOBOT J.: *Gra z cenzurą w poezji Nowej Fali (1968–1976)*. Kraków 2000.
- ILLICH I.: *Odszkolnić społeczeństwo*. Przeł. Ł. MOJSAK. Warszawa 2010 (pierwsze polskie wydanie: ILLICH I.: *Spółeczeństwo bez szkoły*. Przeł. F. CIEMNA. Warszawa 1976).
- INDYK M.: *Badacz literatury wobec językoznawstwa kognitywnego*. „Ruch Literacki” 1995, nr 5.
- JACYNO M.: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa 1997.
- JAMROZIŃSKI T.: *Wyznania twórcy pokrętnej literatury dziecięcej*. „FA-art” 2005, nr 4.
- JANKO A.: *Dziewczynna z zapalkami*. Warszawa 2007.
- JANOWSKI A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995.
- JANUKOWICZ M.: *Metafory szkoły XXI wieku*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika” 2010, nr 19.
- JAROSZUK T.: *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*. Olsztyn 2005.
- JARZĘBSKI J.: *Nowy turniej pokoleń*. „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 10.
- JARZYNA A.: *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panas)*. „Polonistyka” 2009, nr 7.

- JAWORSKI M.: *Ponad miarę. Poetyki Zadury*. W: *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989–2009*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2011.
- JÄKEL O.: *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Przeł. M. BANAŚ, B. DRĄG. Kraków 2004.
- JOYCE J.: *Portret artysty w wieku młodzieńczym*. Przeł. J. JARNIEWICZ. Kraków 2005.
- JOYCE J.: *Ulisses*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Kraków 2013.
- KALUŻA A.: *Antyelementarz: „China shipping” Justyny Bargielskiej*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010; pierwodruk: *China girl*. „*Twórczość*” 2006, nr 9.
- KALUŻA A.: *Brzoska, Lekszycki, Sarna, Barański. Szkic do portretu młodych poetów*. W: *Literackie Zagłębie. Materiały I Sesji Zagłębiowskiej Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu oraz Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Sosnowiec, 22 listopada 2002 roku. Red. M. KISIEL, P. MAJERSKI. Sosnowiec 2003.
- KALUŻA A.: *Poeta idzie przypudrować nos: „Wybór wierszy” Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010 (poszerzona i zmieniona wersja recenzji *Flos poetarum*. „*FA-art*” 2001, nr 1).
- KALUŻA A.: *Pozór i sztuczność: „Wiersze okolicznościowe” Tadeusza Pióry*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010.
- KALUŻA A.: *Seks odczarowany: „Długi maj” Marty Podgórnika*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010.
- KALUŻA A.: *Smak PRL-u: „Oranżada” Jerzego Jarniewicza*. W: EADEM: *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wrocław 2010.
- KANIEWSKA B.: *Wiersze o wędrowaniu w czasie*. „*Nowe Książki*” 2015, nr 5.
- KARASEK K.: *Kołatanie wiersza*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009.
- KARWALA M.: *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*. Kraków 1996.
- KASPEREK A.: *Galeria Jacka Kaczmarskiego. Skrzydło wschodnie*. Gdańsk 2013.
- KASPRZAK M.: *Raport z obelżywego miasta*. W: *Tekstylika. O rocznikach siedemdziesiątych*. Red. P. MARECKI, I. STOKFISZEWSKI, M. WITKOWSKI. Kraków 2002; pierwodruk: „*Ha!art*” 2001–2002, nr 4–1.
- KIERKEGAARD S.: *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. Warszawa 1982.
- KIKLEWICZ A.: *Kognitywna teoria metafory – zagadnienia dyskusyjne*. „*Przegląd Humanistyczny*” 2006, nr 2.
- KLEJNOCKI J.: *Nowa nieufność? „Studium”* 2003, nr 2.
- KŁAK T.: *„Siatka innej geografii” (o cieszyńskim okresie twórczości Juliana Przybosa)*. W: *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia*. *Studia. Szkice*. Red. T. BUJNICKI, K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1983.

- Kognitywizm w poetyce i stylistyce*. Red. G. HABRAJSKA, J. ŚLÓRSARSKA. Kraków 2006.
- KOMEŃSKI J.A.: *Pampaedia*. Przeł. K. REMEROWA. Wrocław 1973.
- KONIECZNA E.: *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*. Kraków–Katowice 2011.
- KORNHAUSER J.: *Uśmiech Sfinksa*. W: *Poznawanie Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 1998; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 16.
- KORWIN-PIOTROWSKA D.: *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*. Kraków 2006.
- KOSIŃSKI K.: *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*. Warszawa 2006.
- KOSTUREK J.: „Upiór Cieniów”. *Śmierć Innego w poezji Mieczysława Jastruna*. W: *Poetyckie prowincje i peryferie. Jerzy Harasymowicz i inni*. Red. J. KULCZYŃSKA, W. LIĘŻA, W. PRÓCHNICKI. Kraków 2014.
- KOTLIŃSKI A.: *Ichtiolog-filolog, wędkarz-rybak. O wierszu Mirona Białoszewskiego „Czerwony ichtiolog” (i przy jego okazji)*. W: *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*. Red. M. JOCHEMCZYK, M. KOKOSZKA, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2015.
- KOWALCZYKOWA A.: *Od wydawcy*. W: J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. T. 2. Warszawa 1971.
- KOWALSKA-LEDER J.: *Przedszkole*. W: *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*. Red. M. SZPAKOWSKA. Warszawa 2008.
- KOZIÓŁ P.: *Nitka, na której noszę moją głowę*. „Lampa” 2010, nr 11.
- KOZIÓŁEK K.: *Nieobecność wiedzy. Przypadek „Nauczyciela” Wacława Berenta*. „Teksty Drugie” 2011, nr 3.
- KÖVECSES Z.: *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Przeł. A. KOWALCZE-PAWLIK, M. BUCHTA. Kraków 2011.
- Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*. Warszawa 1958.
- KRENZ J.: *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*. „Polonistyka” 2009, nr 7.
- KRYGIER-ŁĄCZKOWSKA A.: *Elementy nowomowy w poezji Barańczaka, czyli bogactwo w ubóstwie. Komentarz do (nieco) zapomnianego języka*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 1999, nr 6 „Barańczak – poeta lector”.
- KRYNICKI R.: *Przypisy*. W: Z. HERBERT: *Bajki*. Kraków 2009.
- KRYSAK J.: *Prefekt Czesława Miłosza*. „Twórczość” 2007, nr 7.
- KRZEMIŃSKI M.: *Dziecko i młodzież. Przestrzenie literackie, kulturowe i wychowawcze*. Toruń 2015.
- KUCZOK M.: *The Conceptualisation of the Christian Life in John Henry Newman’s Parochial and Plain Sermons*. Cambridge 2014.
- KUCZYŃSKA K.: *Ósmoklasiści na tropach pradiadka („Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta)*. „Polonistyka” 1996, nr 2.
- KUCZYŃSKA-KOSCHANY K.: *Nauczająca (erotyk)*. „Polonistyka” 2009, nr 7.

- KUNDA B.S.: *Próby wspólnoty. Wprowadzenie do biografii pokolenia 1968–1970*. Warszawa 1988.
- KUNZ T.: *Wiersze niekonieczne – przypadek Bohdana Zadury*. W: *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2013.
- KUPIŚIEWICZ C.: *Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku*. „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 5–6.
- KWIATKOWSKA A.: *Nauczyciel-poeta*. „Polonistyka 2009, nr 7.
- KWIATKOWSKA-RATAJCZAK M.: *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*. W: *EADEM: Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Poznań 2002.
- KWIATKOWSKA-RATAJCZAK M.: *Szkoła z tabloidów*. „Polonistyka” 2006, nr 9.
- KWIATKOWSKI J.: *Ewa Lipska. I. „Lękać należy się odważnie”*. W: *IDEM: Magia poezji (O poetach polskich XX wieku)*. Kraków 1995; pierwodruk: „Lękać należy się odważnie”. W: *IDEM: Notatki o poezji i krytyce*. Kraków 1975.
- LABUDA A.W.: „Pan od przyrody” Zbigniewa Herberta. „Polonistyka” 1992, nr 5.
- LAKOFF G., JOHNSON M.: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa 2010.
- LAKOFF G., TURNER M.: *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago 1989.
- LAM A.: *Poezja i doświadczenie: ucznia, powstańca i księdza. Wiersze Jana Twardowskiego z lat 1932–1959*. W: „A to co na krótko może być na zawsze...” *Pokłosie spotkania poświęconego pamięci księdza Jana Twardowskiego*. Red. E. HOFFMANN-PIOTROWSKA, J. PUZYŃNINA. Warszawa 2007.
- LAO TSY: *Droga*. Przeł. z ang. M. FOSTOWICZ. Kłodzko 1994.
- LEGEŻYŃSKA A.: *Wisława Szymborska*. Poznań 1997.
- LESZCZYŃSKI G.: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1995.
- LIGĘZA W.: *Elegie Zbigniewa Herberta*. W: *Twórczość Zbigniewa Herberta. Studia*. Red. M. WOŹNIAK-ŁABIENIEC, J. WIŚNIEWSKI. Kraków 2000; pierwodruk: „Prace Polonistyczne” XLVIII (1993).
- LIGĘZA W.: *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*. Kraków 2002.
- LIGĘZA W.: *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*. W: *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*. Red. I. OPAČKI. Katowice 1978.
- ŁAPIŃSKI Z.: *Introduction*. Trans. A. WARSO. „Teksty Drugie – Special Issue English Edition” 2012, nr 1.
- ŁUKASIEWICZ J.: *Dziesięć uwag o wierszach Bohdana Zadury*. „Akcent” 2006, nr 2.
- ŁUKASIEWICZ J.: *Elegia na odejście pióra atramentu lampy*. W: *Poznawanie Herberta 2*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2000; pierwodruk: J. ŁUKASIEWICZ: *Poezja Zbigniewa Herberta*. Warszawa 1995.

- ŁUKASIEWICZ J.: *Tadeusz Różewicz i Leopold Staff (o „Appendiksie” w „Szarej strefie”)*. W: IDEM: *Ruchome cele*. Warszawa 2003.
- ŁUSZCZYKIEWICZ P.: *Na lekcjach u Ewy Lipskiej*. „Arkusze” 1997, nr 10.
- MACKIEWICZ P.: *Przybycie Głodomora*. W: IDEM: *Pisane osobno. O poezji polskiej lat pierwszych*. Poznań 2010.
- MACKIEWICZ P.: *Wiersz niepolityczny*. W: IDEM: *Pisane osobno. O poezji polskiej lat pierwszych*. Poznań 2010.
- MAJ B.: *Mój prywatny epizod*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009.
- MAJERSKI P.: *Wstęp*. W: *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*. Red. P. MAJERSKI. Katowice 2000.
- MAKOWIECKI A.Z.: *Szkoła*. W: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. BACHÓRZ, A. KOWALCZYKOWA. Wrocław 1997.
- MALISZEWSKI K.: *Dwadzieścia lat później. „Roczniki 70.” na współczesnej scenie poetyckiej*. W: *Poezja polska po roku 2000. Diagnozy – problemy – interpretacje*. Red. T. DALASIŃSKI, A. SZWAGRZYK, P. TAŃSKI. Toruń 2015.
- MATUSZEWSKI R.: *Poetycki świat Ewy Lipskiej*. W: E. LIPSKA: *Utwory wybrane (1967–1984)*. Kraków 1986.
- MAUERSBERG S.: *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”*. T. 34. Red. J. MIĄSO. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- MAZUR D.: *W stronę edukacji personalistycznej. O „Elementarzu” księdza Twardowskiego*. W: *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*. Red. A. SULIKOWSKI. Szczecin 2007.
- MEIGHAN R.: *Socjologia edukacji*. Przeł. E. KISZKURNO-KOZIEJ, Z. KNUTSEN, P. KWIECIŃSKI. Toruń 1993.
- MICHAŁSKI D.: *Dookoła Wojtek. Opowieść o Wojciechu Młynarskim*. Warszawa 2008.
- MICHAŁOWSKI P.: *Narodziny sensu. Jerzego Jarniewicza lekcja semiotyki*. W: *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90*. Red. T. CIEŚLAK, T. DALASIŃSKI. Toruń 2015.
- MICHAŁOWSKI P.: *Repetenci w szkole świata? „Pogranicza”* 2005, nr 6.
- MICHAŁOWSKI P.: *„Szkoda, że cię tu nie ma”. Obcość i zadomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*. W: *„Obchodzę urodziny z daleka...” Szkice o Stanisławie Barańczaku*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, D. PAWELEC. Katowice 2007.
- MICKIEWICZ A.: *Listy. Część pierwsza 1815–1829*. Red. M. DERNAŁOWICZ, E. JAWORSKA, M. ZIELIŃSKA. Warszawa 1998.
- MIELHORSKI R.: *Dzieci Ewy Lipskiej*. W: *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005.
- MIELHORSKI R.: *Topos dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939–1989)*. „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2.

- MIKIEWICZ P.: *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa 2016.
- MIKOŁAJCZAK M.: *Pomiędzy końcem i apokalipsą. O wyobraźni poetyckiej Zbigniewa Herberta*. Wrocław 2007.
- MILES H.L.: *Symbolic communication with and by great apes*. In: *The Mentalities of Gorillas and Orangutans. Comparative Perspectives*. Eds. S.T. PARKER, R.W. MITCHELL, H.L. MYLES. Cambridge 2004.
- MIŁOŻ C.: *Historia literatury polskiej*. Przeł. M. TARNOWSKA. Kraków 2010.
- MIŁOŻ C.: *Lekcja biologii*. W: IDEM: *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwosciach naszego wieku*. Kraków 2004.
- MIŁOŻ C.: *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*. W: IDEM: *Prywatne obowiązki*. Kraków 2001.
- MIŁOŻ C.: *Rodzima Europa*. Kraków 2011.
- MIŁOŻ C.: *Zaczynając od moich ulic*. Warszawa 1987.
- MIŁOŻ C.: *Ziemia Ulro*. Kraków 2000.
- MOMRO J.: *Sila refleksji*. „Wielogłos” 2009, nr 1–2.
- MORAWIEC A.: *Ewa Lipska jako pisarka polityczna*. „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 15.
- Mój stary belfer*. Red. E. JASZTAŁ-KOWAŁSKA, J. RODZIEWICZ. Warszawa 1978.
- MYŚLIWSKI W.: *Kamień na kamieniu*. Szczecin 1986.
- NAGAJOWA M.: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995.
- NALASKOWSKI A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002.
- NASIŁOWSKA A.: *Literatura okresu przejściowego 1975–1996*. Warszawa 2002.
- NASIŁOWSKA A.: *Szyborska w szkole świata*. „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” r. 31 (1996).
- NAWARECKI A.: *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*. Katowice 2014.
- NEUGER L.: *Splot. Refleksje nad „Naszą klasą” Tadeusza Słobodzianka*. W: T. SŁOBODZIANEK: *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*. Gdańsk 2009.
- NIEUKERKEN A. VAN: *Zasady konstruowania zdarzenia w poezji Stanisława Barańczaka*. W: „Obchodzę urodziny z daleka...” *Szkice o Stanisławie Barańczaku*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, D. PAWELEC. Katowice 2007.
- NYCZEK T.: *Komunikaty, listy, wyznania*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*. Londyn 1985.
- NYCZEK T.: *Po raz drugi*. W: IDEM: *22 x Szyborska*. Poznań 1997.
- NYCZEK T.: *Po raz pierwszy*. W: IDEM: *22 x Szyborska*. Poznań 1997.
- NYCZEK T.: *Ptaszek*. W: *Rzeczy do nazwania. Wokół Kornhausera*. Red. A. GLEŃ, J. KORNHAUSER. Poznań 2016.
- NYCZEK T.: *Strony obcości*. W: IDEM: *Emigranci*. Londyn 1988.
- NYCZEK T.: *Świat przedstawiony (I)*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*. Londyn 1985.
- NYCZEK T.: *W płonącej windzie słów*. W: IDEM: *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*. Londyn 1985.

- OCHWAT M.: *Paradoksy słowa – Bóg i wiara w wierszach Jana Twardowskiego*. W: EADEM: *Poezja paradoksów – paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Oszejcy*. Katowice 2014.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007.
- OLEJNICZAK J.: *„Ferdynand” Gombrowicza*. W: *Szkolny słownik literatury polskiej XX wieku*. Red. M. PYTAŚ. Katowice 2008.
- OLSZAŃSKI G., PAWELEC D.: *Komunał? W: Zamieranie: interpretacje*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2007.
- OLSZAŃSKI G.: *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*. Katowice 2006.
- OPACKA-WALASEK D.: *Kobieca sygnatura pod „Listą obecności” Urszuli Kozioł*. W: EADEM: *Pasaże liryczne*. Katowice 2013; pierwodruk W: *Interpretować dalej. Najważniejsze książki poetyckie lat 1945–1989*. Red. A. KAŁUŻA, A. ŚWIEŚCIAK. Kraków 2011.
- OPACKA-WALASEK D.: *Pastisz przeciw zamieraniu. Czestława Miłosza „Na cześć księdza Baki”*. W: EADEM: *Pasaże liryczne*. Katowice 2013; pierwodruk W: *Zamieranie lektury*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2008.
- OPACKA-WALASEK D.: *„...pozostać wiernym niepewnej jasności”*. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*. Katowice 1996.
- OPACKI I.: *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego*. W: IDEM: *Król-Duch, Herostrates i codzienność*. Katowice 1997; pierwodruk: *„Roczniki Humanistyczne KUL” 1967, nr 1*.
- ORSKA J.: *Nic porozumienia. „Odra” 1999, nr 5*.
- ORSKA J.: *Wspólnota niebywała. W: Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989–2009*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2011.
- OŚĘKA P.: *Marzec '68*. Kraków 2008.
- OŚĘKA P.: *My, ludzie z Marca. Autoportret pokolenia '68*. Wołowiec 2015.
- OSIŃSKI D.M.: *„Daty polskie” w PRL-u w piosenkach Agnieszki Osieckiej*. W: *„Piosenki prawdziwe” w kulturze PRL-u*. Red. E. PACZOSKA, D.M. OSIŃSKI. Warszawa 2013.
- OSTASZEWSKI R.: *Słodko-gorzki pan od polskiego. „Nowe Książki” 2006, nr 3*.
- OSZAJCA W.: *To wszystko nie dla mnie. „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 21*.
- PACZOSKA E.: *Jacek Kaczmarski i polski kanon. W: Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*. Red. K. GAJDA, M. TRACZYK. Warszawa 2010.
- Pałca ciekawość istoty myślącej. *Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*. Red. T. LINKNER, K. EREMUS. Gdańsk 2015.
- PASZYŃSKI W.: *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii... W: Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. T. 4*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk 2008.
- PAWELEC A.: *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kregu Lakoffa*. Kraków 2005.



- PAWELEC D.: *Czy istnieje pokolenie '76*. W: IDEM: *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*. Katowice 1998; pierwodruk: „Kresy. Kwartalnik Literacki” 1993, nr 15.
- PAWELEC D.: „*Dykcja, mój Panie, dykcja!*”. Wspomnienie o Stanisławie Barańczaku (1946–2014), *doctorze honoris causa Uniwersytetu Śląskiego*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2015, nr 5.
- PAWELEC D.: *Konfesje elegijne*. W: IDEM: *Od kołysanki do trenów. Z hermeneutyki form poetyckich*, Katowice 2006; pierwodruk: *Ta ostatnia dekada... Zwycięstwo słowa dojrzałego w poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych XX wieku*. „Postscriptum” 2002, nr 1.
- PAWELEC D.: *Między zwierciadłem a lampą. Rola romantycznej „metafory umysłu” w poezji Zbigniewa Herberta na przykładzie wiersza pt. „Elegia na odejście pióra atramentu lampy”*. W: *Dialogi z romantycznym kontekstem. Szkice o poezji polskiej*. Red. J. DEMBIŃSKA-PAWELEC, A. DZIADEK. Katowice 2006.
- PAWELEC D.: *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*. Katowice 1992.
- PAWELEC D.: *Pokolenie '68 na wygnaniu*. W: IDEM: *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*. Katowice 1998; pierwodruk: W: *Literatura emigracyjna 1939–1989*. T. 1. Red. M. PYTASZ. Katowice 1993.
- PAWELEC D.: *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*. Katowice 2003.
- PIĄTEK T.: *Podręcznik dla klasy pierwszej*. Warszawa 2011.
- PIETRZYCH P.: *Stary Różewicz czyta starego Staffa – i co z tego wynika? „Czytanie Literatury*. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2013, nr 2.
- PIETRZAK M.: *Przełom czy ciągłość: 1989*. W: *Literatura polska 1990–2000*. T. 1. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2002.
- PIOTROWIAK J.: *Skryptorium wiersza „Ludzie dla początkujących” Ewy Lipskiej*. W: *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*. Red. M. JOCHEMCZYK, M. KOKOSZKA, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2015.
- Pisarze o szkole 1918–1977*. Red. A. CZERWIŃSKA. Warszawa 1980.
- PEŁUCIENNIK J.: *Kognitywizm w badaniach literackich*. W: *Literatura. Teoria. Metodologia*. Red. D. ULICKA. Warszawa 2006.
- PODOLSKA J.: *Godne zmarszczki stylu. O „Przemianach Litwiuszu”*. W: *Dlaczego Herbert. Wiersze, komentarze, interpretacje*. Red. M. WOŹNIAK-ŁABIENIEC, J. WIŚNIEWSKI. Łódź 2004.
- POPRAWA A.: *Kobytka apokalipsy*. Poznań 2014.
- POPRAWA A.: *Leopolda Staffa porażenie wojną. „Tęcza łez i krwi”*. W: *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*. Red. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL, P. PRÓCHNIAK, M. STALA. Kraków 2005.
- POPRAWA A.: *Od „Ody” do doświadczenia. „Wrzesień” Stanisława Barańczaka*. „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 1.

- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. ZGÓLKOWA. Poznań 2003.
- PRÓCHNIAK P.: *Nuta człowiecza (uwagi na marginesie Asymetrii)*. „Konteksty” 2014, nr 3–4.
- PRÓCHNIAK P.: *Pokolenie przelomu (poezja po roku 1989)*. W: IDEM: *Wiersze na wie-  
trze (szkice, notatki)*. Kraków 2008; pierwodruk: W: *Historia literatury polskiej  
w dziesięciu tomach*. T. 10. Suplement: *Literatura współczesna. 1956–2006*. Bochnia–  
Kraków–Warszawa 2006.
- PRZYBYLSKI R.: *Między cierpieniem a formą*. W: IDEM: *To jest klasycyzm*. Warszawa  
1978.
- PUSTKOWSKI H.: *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska inni)*. W: *Nic nie jest pewne.  
O twórczości Ewy Lipskiej*. Red. A. MORAWIEC, B. WOLSKA. Łódź 2005.
- RAKOCZY M.: *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piś-  
mienności*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2.
- RATAJ CZAK W.: *W dziewiętnastowiecznej szkole*. „Polonistyka” 2006, nr 9.
- RICOEUR P.: *Metafora i symbol*. W: IDEM: *Język, tekst, interpretacja*. Przeł. P. GRAFF,  
K. ROSNER. Warszawa 1989.
- ROMANOWSKI M.: *„Przyzywam ciemne siły i duchy...” O „Muzeum” Jacka Kaczmars-  
kiego*. W: *„Piosenki prawdziwe” w kulturze PRL-u*. Red. E. PACZOSKA, D.M. OSIŃ-  
SKI. Warszawa 2013.
- RUSEK M.: *Literacka antropologia szkoły przelomu XIX i XX w. Rekonesans*. „Ruch  
Literacki” 2014, nr 1.
- RUSEK M.: *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*. W: *Nowoczes-  
ność w polonistycznej edukacji: pytania, problemy, perspektywy*. Red. A. PILCH,  
M. TRYSIŃSKA. Kraków 2013.
- RUSEK M.: *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*.  
W: *Etyka nauczyciela*. Red. M. BAJAN, S.J. ŻUREK. Lublin 2011.
- RUSZAR J.M.: *Słońce republiki. Cywilizacja rzymska w twórczości Zbigniewa Herberta*.  
Kraków 2014.
- SANDAUER A.: *Poezja rupieci*. W: IDEM: *Samobójstwo Mityrydatesa. Eseje*. Warszawa  
1968; pierwodruk: „Kultura” 1966, nr 29–30.
- SARZYŃSKI P.: *Ala nie ma kota*. „Polityka” 2002, nr 36.
- SAWISZ A.: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a  
Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.
- SCHULZ B.: *Sklepy cynamonowe. Sanatorium Pod Klepsydrą*. Kraków–Wrocław  
1985.
- SENEKA L.A.: *Mysli*. Przeł. S. STABRYŁA. Kraków 2003.
- SEWERYN A.: *Appendix dopisany przez samo życie*. W: *Zamieranie: interpretacje*. Red.  
G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2007.
- SHAKESPEARE W.: *Hamlet*. W: IDEM: *Tragedie i kroniki*. Przeł. S. BARAŃCZAK. Kra-  
ków 2013.

- SHAULL R.: *Foreword*. In: P. FREIRE: *Pedagogy of the Oppressed: 30th Annivesray Edition*. Trans. M. BERGMAN RAMOS. New York 2000.
- Siedem życzeń [serial telewizyjny]. Reż. J. DYMEK. 1984.
- SIEDLECKA J.: *Pan od poezji. O Zbigniewie Herbercie*. Warszawa 2002.
- SIENKO M.: *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*. Kraków 2002.
- SKARGA B.: *Granice historyczności*. Warszawa 2005.
- SKIBSKI K.: *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*. Poznań 2008.
- SKRENDO A.: *Konstrukcje przezroczystości albo mała teoria „uczonego analfabetyzmu”*. W: *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*. Red. A. SULIKOWSKI. Szczecin 2007.
- SKRENDO A.: *Poezja okolicznościowa*. W: *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*. Red. P. ŚLIWIŃSKI. Poznań 2013.
- SKUBALANKA T.: *O paradoksach i nie tylko. Przyczynek do charakterystyki stylu liryki religijnej* ks. Jana Twardowskiego. „Roczniki Humanistyczne” 2010, nr 6.
- SLOTERDIJK P.: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przeł. J. JANISZEWSKI. Warszawa 2014.
- SLOTERDIJK P.: *Reguły dla ludzkiego zwierzyńca. Odpowiedź na Heideggera list o humanizmie*. Przeł. A. ŻYCHLIŃSKI. „Przegląd Kulturoznawczy” 2008, nr 1(4).
- SŁAWEK T.: *Antygonia w świecie korporacji*. Katowice 2002.
- SŁAWIŃSKI J.: *Próba porządkowania doświadczeń*. W: IDEM: *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*. Red. W. BOLECKI. Kraków 2001; pierwodruk: „Odra” 1964, nr 10.
- SŁAWIŃSKI J.: *Rzut oka na ewolucję poezji polskiej w latach 1956–1980*. W: IDEM: *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*. Red. W. BOLECKI. Kraków 2001; pierwodruk: „Almanach Humanistyczny” 1989, nr 11.
- SŁAWIŃSKI J.: *Wielka metafora*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 2008.
- SMASZCZ W.: *Jan Twardowski. Kapłan-poeta*. Białystok 1991.
- SOBOLCZYK P.: *Białoszewski pokazuje język*. „Polonistyka” 2007, nr 6.
- SOBOLCZYK P.: *Patryk Herbert, Wunderkind*. „Kresy” 2009, nr 4.
- SOLECKI M.: *Ostatnie wiersze Miłosza*. „Twórczość” 2007, nr 3.
- SOMMER P.: *Nowy Jork jak włostowicki cmentarz (o nowych wierszach Bohdana Zadury)*. „Twórczość” 1990, nr 3.
- STABRO S.: *Przedmowa*. W: J. KACZMARSKI: *A śpiewak także był sam*. Warszawa 1998.
- STAŁA M.: *Lekcja rzeczywistości. O jednym wierszu Wisławy Szymborskiej*. W: IDEM: *Przeszukiwanie czasu. Przechadzki krytycznoliterackie*. Kraków 2004.
- STAŁA M.: *Nawias, znak zapytania, dwukropek. O jednym z wątków nowego tomu Wisławy Szymborskiej*. W: IDEM: *Niepojęte. Jest. Urywki nie napisanej książki o poetyce i krytyce*. Wrocław 2011; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 52.

- STAŁA M.: *O porządkowaniu poezji po roku 1989. Jedenaście uwag zmęczonego krytyka*. „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 6.
- Stanisław Barańczak 13 XI 1946–26 XII 2014. Przeł. I. GRUDZIŃSKA-GROSS. „Zeszyty Literackie” 2015 nr 1.
- STANKOWSKA A.: *Między ironią a przekładem. O Madame Intuita Izabeli Filipiak z nieustającym odniesieniem do Pana Cogito Zbigniewa Herberta*. W: IDEM: *Poezji nie pisze się bezkarnie. Z teorii i historii tropu poetyckiego*. Poznań 2007.
- STERN A.: *Szkoła nieprzyzwyczajenia*. W: IDEM: *Poezja zbuntowana*. Warszawa 1964.
- STOCKWELL P.: *Poetyka kognitywna*. Red. E. TABAKOWSKA. Przeł. A. SKUCIŃSKA. Kraków 2006.
- STOFF A.: *„Dyktando” Ewy Lipskiej, czyli semantyczne (nie)konsekwencje językowego konceptu*. W: *Opis wiersza. Analizy i interpretacje liryki polskiej*. Red. R. SIOMA. Toruń 2002.
- STOLARCZYK J.: *Nota edytorska*. W: T. KARPOWICZ: *Dzieła zebrane*. T. 4. Wrocław 2013.
- STRADECKI J.: *Julian Tuwim. Bibliografia*. Warszawa 1959.
- SUCHODOLSKI B.: *Wstęp*. W: J.A. KOMEŃSKI: *Pampaedia*. Przeł. K. REMEROWA. Wrocław 1973.
- SUN TZU: *Sztuka wojny*. W: SUN TZU, SUN PIN: *Sztuka wojny. Traktaty*. Przeł. D. BAKALARZ. Gliwice 2004.
- SZARUGA L.: *Co się stało z „naszą klasą”? W: Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*. Red. S. WYSŁOUCH, J. BOROWIEC. Poznań 2010.
- SZARUGA L.: *Nowa Fala*. W: IDEM: *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939–1988. Zarys głównych problemów*. Wrocław 1993.
- SZAWERNA-DYRSZKA A.: *U źródła żądzy pisania Czesława Miłosza*. „Śląskie Studia Polonistyczne” 2013, nr 2.
- SZCZĘSNA J.: *Wstęp*. W: T. BOROWSKI: *Pisma. Poezje*. Kraków 2003.
- SZEKSPIR W.: *Hamlet*. W: IDEM: *Tragedie*. T. 1. Przeł. J. PASZKOWSKI. Warszawa 1974.
- Szkoła i nauczyciel w polskiej beletrystyce pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*. Red. T. JAŁMUŻNA. Łódź 2002.
- SZUBA L.: *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*. Lublin 1999.
- SZUBER J.: *Tylko twarda część duszy*. W: *Poeci czytają Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2009.
- SZUBERT M.: *Leksykon rzeczy minionych i przemijających*. Warszawa 2003.
- SZYMAŃSKA A.: *Wyróżnienie życiem*. „Przegląd Powszechny” 2001, nr 5.
- SZYMIK J.: *Problem teologicznego wymiaru dzieła literackiego Czesława Miłosza*. Katowice 1996.
- ŚLIWIŃSKI P.: *Liryka (najmłodsza) i komunikacja*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRYCH. Kraków 2009.

- ŚLIWIŃSKI P.: *Poezja, czyli bunt*. W: *Poznawanie Herberta 2*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 2000; pierwodruk: W: *Czytanie Herberta*. Red. P. CZAPLIŃSKI, P. ŚLIWIŃSKI, E. WIEGANDT. Poznań 1995.
- ŚWIEŚCIAK A.: *Dwa obrazy melancholii w poezji współczesnej (Maciej Woźniak i Jacek Dehnel)*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009.
- ŚWIRSZCZYŃSKA A.: *Wstęp*. W: *EADEM: Poezje wybrane*. Warszawa 1973.
- TAMBOR J.: „Dyktando” *Ewy Lipskiej, czyli kilka językoznawczych uwag o poezji*. „Postscriptum Polonistyczne” 1997, nr 21.
- THOMAS L.V.: *Tworzenie tanatologii*. Przeł. M.L. KALINOWSKI. W: *Wymiary śmierci*. Red. D. DMOCHOWSKA, T. SWOBODA. Gdańsk 2002.
- TILLMANN K.-J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. BLUSZCZ, B. MIRACKI. Warszawa 2006.
- TOKARCZUK O.: *Ostatnie historie*. Kraków 2004.
- TULLI M.: *Szum*. Kraków 2014.
- TWARDOWSKI J.: *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*. Red. A. IWANOWSKA. Kraków 2000.
- WAGNER B.: *Strategia wychowawcza w PRL-u*. Warszawa 2009.
- WATERS L.: *Zmierzch wiedzy*. Przeł. T. BILCZEWSKI. Kraków 2009.
- WĘGRZYŃIAK A.: „Właściwie każdy wiersz...” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w „Dwuokropku”*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009.
- WĘGRZYŃIAKOWA A.: *Dwie krople, kamień i róża. O wierszu Wisławy Szymborskiej „Nic dwa razy”*. W: *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*. Red. A. NAWARECKI, D. PAWELEC. Katowice 1999.
- WĘGRZYŃIAKOWA A.: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*. Katowice 1996.
- WILDE O.: „*Nie lubię zasad, wolę przesady*” i inne aforyzmy. Przeł. M. DOBROSIELSKI. Kalisz 1994.
- WIŚNIAK A.: „*Od urodzenia w pożegnalnych ciałach...*” *Śmierć w poezji Lipskiej, Poświatowskiej i Szymborskiej*. Katowice 2006.
- WITTGENSTEIN L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa 2000.
- WŁODARSKI M.: *Ars moriendi w literaturze polskiej XV i XVI wieku*. Kraków 1987.
- WOJDA D.: *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*. Kraków 1996.
- WOLSKI J.: *Między końcem a początkiem tysiąclecia*. W: *IDEM: Dotykając wiersza*. Rzeszów 2004.
- WOŹNIAK-ŁABIENIEC M.: „*Poeta ludens*”. *Zabawy intertekstualne i językowe Tomasza Majerana*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009.

- WÓJCİK T.: *Rzeczy starych poetów*. W: *Codzienne, przedmiotowe, cielesne. Języki nowej wrażliwości w literaturze polskiej XX wieku*. Red. H. Gosk. Izabelin 2002.
- WRÓBEL A.: *Wychowanie a manipulacja*. Kraków 2006.
- WRÓBLEWSKI M.: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014.
- WÓJTOWICZ S.: *Transgresje Jacka Kaczmarskiego*. W: *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*. Red. K. GAJDA, M. TRACZYK. Warszawa 2010.
- WYKA M.: *Herbert – poeta metafizyczny*. W: *Poznawanie Herberta*. Red. A. FRANASZEK. Kraków 1998; pierwodruk: „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 32.
- WYSZYŃSKA K.: *Sukcesorzy Pana Cogito*. Katowice 2016.
- ZADURA B.: *Tyle rzeczywistości, ilu prawdziwych artystów*. W: *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*. Red. J. BOROWIEC. Wrocław 2011; pierwodruk: „Czas Kultury” 1997, nr 2.
- ZAGAJEWSKI A.: *Lekka przesada*. Kraków 2011.
- ZAGAJEWSKI A.: *Poezja dla początkujących*. Warszawa 2017.
- ZANIEWSKA T.: *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*. W: *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. T. 2. Red. A.A. KOTUSIEWICZ. Białystok 2000.
- ZARYCH E.: *Postacie kalek w utworach Bolesława Leśmiana – zwycięstwo ciała czy ducha?* „Teksty Drugie” 2009, nr 6.
- ZARZYCKA A.: *Revolucja Szymborskiej 1945–1957. O wczesnej twórczości poetki na tle epoki*. Poznań 2010.
- ZAWORSKA H.: *Trzcina czująca*. W: J. TWARDOWSKI: *Lekcja z księdzem Twardowskim*. Kraków 2001.
- ZELER B.: *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Jana Twardowskiego*. Katowice 2001.
- ZGAIŃSKA M.: *Egzamin z cyberpoezji*. „Czas Kultury” 2011, nr 1.
- ZWIERSZCHOWSKI P.: *Piękny sen pedagoga. Literackie i filmowe portrety świata edukacji*. Kraków 2005.
- ŻURAKOWSKI B.: *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*. „Odra” 1980, nr 4.
- ŻYWIÓLEK A.: *Transcendentalia Zbigniewa Herberta. Przyczynek do portretu cynika*. „Przegląd Filozoficzny” 2012, nr 2.

## Wywiady

- Jan Krzysztof Bielecki. W: T. TORAŃSKA: *My*. Warszawa 1994.
- Klasyk na luzie. Z Bohdanem Zadurą rozmawia Stanisław Beres*. W: *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*. Red. J. BOROWIEC. Wrocław 2011.
- Lekcja zdziwienia światem. Pierwszy wywiad telewizyjny z Wistawą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poetce Nagrody Nobla*. W: *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*. Red. S. BALBUS, D. WOJDA. Kraków 1996.

- Między nami*. [Http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/miedzy-nami-2/](http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/miedzy-nami-2/).
- Nigdy nie pisaliśmy na zamówienie*. [Http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/nigdy-nie-pisalimy-na-zamowienie/](http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/nigdy-nie-pisalimy-na-zamowienie/).
- Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej*. Z Henrym Jenkinsem rozmawia Szymon Grela. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa 2013.
- Płynie się zawsze do źródeł, pod prąd, z prądem płyną śmiecie*. Ze Zbigniewem Herbertem rozmawia Adam Michnik. [Http://www.fundacijaherberta.com/krotki-rys-biograficzny/herbert-o-sobie/plynie-sie-zawsze-do-zrodel-pod-prad-z-pradem-plyna-smiecie](http://www.fundacijaherberta.com/krotki-rys-biograficzny/herbert-o-sobie/plynie-sie-zawsze-do-zrodel-pod-prad-z-pradem-plyna-smiecie); pierwodruk: „Krytyka” 1981, nr 8.
- Poezja to sprawa gardłowa*. Z Piotrem Śliwińskim rozmawia Violetta Szostak. „Duży Format” – dodatek do „Gazety Wyborczej” 2016, nr 5.
- PREDER G.: *Pożegnanie barda*. Koszalin 1995.
- Przebywam w języku*. Z Jackiem Kaczmariskim rozmawia Ibis [Andrzej Wróblewski – K.C.]. [Http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/przebywam-w-jezyku/](http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/przebywam-w-jezyku/).
- Przepustowość owiec*. Z Wisławą Szymborską rozmawia Wojciech Ligęza. „Teksty Drugie” 1991, nr 4.
- Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz*. Z Jackiem Kaczmariskim rozmawia Natalia Gorbaniewska. [Http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/](http://www.kaczmariski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmariskim/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/).
- Temperament wiersza*. Z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadura rozmawia Jarosław Borowiec. W: *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*. Red. S. WYSŁOUCH, J. BOROWIEC. Poznań 2010.
- Wymyślanie drwala*. Z Darkiem Foksem rozmawia Zuzanna Witkowska. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/wymyslanie-drwala](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/wymyslanie-drwala).
- Wypluć z siebie wszystko*. Rozmowa ze Zbigniewem Herbertem (9 lipca 1985). W: J. TRZNADEL: *Hańba domowa. Rozmowy z pisarzami*. Lublin 1993.
- Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu*. W: P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011.
- Za dużo czerwonego (2)*. Z Jackiem Kaczmariskim rozmawia Jolanta Piątek. „Odra” 2002, nr 1.

#### Źródła elektroniczne

- ADAMIEC M.: *Na dwóch bliźniaczych zamieszkałem skalach*. [Http://www.kaczmariski.art.pl/media/artykuly-o-jacku-kaczmariskim/na-dwoch-blizniaczych-za-mieszkałem-skalach/](http://www.kaczmariski.art.pl/media/artykuly-o-jacku-kaczmariskim/na-dwoch-blizniaczych-za-mieszkałem-skalach/).
- ALTHUSSER L.: *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. STAROŃ. [Http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374](http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374).

- BARTOSZEK Ł.: *Wrażliwość przetworzona, czyli inspiracje malarskie w twórczości poetyckiej Jacka Kaczmarskiego*. Kraków 2011. [Http://www.kaczmarski.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmarskim/wrazliwosc-przetworzona-czyli-inspiracje-malarskie-w-tworczosci-poetyckiej-jacka-kaczmarskiego](http://www.kaczmarski.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmarskim/wrazliwosc-przetworzona-czyli-inspiracje-malarskie-w-tworczosci-poetyckiej-jacka-kaczmarskiego).
- Biuletyn Informacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu*. [Http://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/129178](http://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/129178).
- BONOWICZ W.: *Asymetria*. [Http://www.instytutksiazki.pl/ksiazki-detaj,literatura-polska,9979,asymetria.html](http://www.instytutksiazki.pl/ksiazki-detaj,literatura-polska,9979,asymetria.html).
- BRYLL E.: *Lekcja polskiego – Słowacki*. [Http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/](http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/).
- GMITRZAK D.: *Jak odnaleźć swoje predyspozycje*. [Http://zwierciadlo.pl/psychologia/jak-odnalezc-swoje-predyspozycje-i-rozwijac-talent](http://zwierciadlo.pl/psychologia/jak-odnalezc-swoje-predyspozycje-i-rozwijac-talent).
- Jedyne, co mnie wtedy ratowało, to lektura Herberta* [zapis rozmowy Adama Zagajewskiego, Ryszarda Krynickiego, Andreasa Lawatyego i Marka Zybury 13 października 2016 roku podczas otwarcia konferencji *Herr Cogito im Garten: Zbigniew Herbert (1924–1998). Dichter und Intellektueller*]. [Http://magazyn.o.pl/2017/jedyne-co-mnie-wtedy-ratowalo-to-lektura-herberta](http://magazyn.o.pl/2017/jedyne-co-mnie-wtedy-ratowalo-to-lektura-herberta).
- JURZYSTA M.: *W życiu, być może nie daje się żyć bez duchów*. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/w-zyciu-byc-moze-nie-daje-sie-zyc-bez-duchow-czyli-dariusz-suska-wywoluje-duchy-dni/](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/w-zyciu-byc-moze-nie-daje-sie-zyc-bez-duchow-czyli-dariusz-suska-wywoluje-duchy-dni/).
- KAŁUŻA A.: *Cztery nieczyste zagrania*. [Http://www.literackie.pl/recenzje.asp?idautora=44&idtekstu=525&lang=PL](http://www.literackie.pl/recenzje.asp?idautora=44&idtekstu=525&lang=PL).
- KARPOWICZ T.: *Metafora otwarta. O poezji Krystyny Miłobędzkiej*. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/).
- KLEJNOCKI J.: *Polska poezja w ostatnich 20 latach XX wieku*. [Http://culture.pl/pl/artukul/poezja-polska-w-ostatnich-20-latach-xx-wieku#brulion](http://culture.pl/pl/artukul/poezja-polska-w-ostatnich-20-latach-xx-wieku#brulion).
- KUCHARSKI K.: *Sens i znaczenie przysięgi małżeńskiej*. [Http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol\\_swiatlem\\_06.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol_swiatlem_06.html).
- Kwadrans Jacka Kaczmarskiego (Kwadrans z 19 czerwca 1988)*. [Http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/dyskografia/kwadrans-jacka-kaczmarskiego-i/](http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/dyskografia/kwadrans-jacka-kaczmarskiego-i/).
- LEKSYZCKI P.: *O nauczycielach*. [Http://szycownik.blogg.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?\\_tlicrsn=5&ticaid=61029e](http://szycownik.blogg.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?_tlicrsn=5&ticaid=61029e).
- MACKIEWICZ P.: *Nocne cytaty, literackie podróże*. [Http://dolnoslaskosc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1](http://dolnoslaskosc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1).
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej*. [Http://www.miejski.pl](http://www.miejski.pl).
- OKULSKA I.: *Miłość we współczesnej poezji czyli budowanie świadomości kryptoteologicznej marki*. [Http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez\\_okulska.html](http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez_okulska.html).
- POPRAWA A.: *Gdzie indziej jest teraz*. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-indziej-jest-teraz/](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-indziej-jest-teraz/).
- PRÓCHNIAK P.: *Julia Hartwig: Wyczekujące słowo*. [Http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia\\_hartwig\\_nagroda\\_kamie%C5%84](http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia_hartwig_nagroda_kamie%C5%84).



- RADZIWIŃ M.: *Julia Hartwig. Bez pożegnania*. [Http://www.nike.org.pl/strona.php?p=29&kid=67&eid=4](http://www.nike.org.pl/strona.php?p=29&kid=67&eid=4).
- Słownik języka polskiego PWN*. [Http://sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl).
- SKURTYS J.: *Orfeusz idzie na wojnę. O poezji Tomasza Majerana*. [Http://dolnoslasko-sc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1](http://dolnoslasko-sc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1).
- WIEDEMANN A.: *Wiersze i komentarze*. [Http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949](http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949).
- Wielki słownik języka polskiego*. [Http://www.wsjp.pl](http://www.wsjp.pl).
- WILK M.: *Tymoteusz Karpowicz – sylwetka poetycka*. [Http://culture.pl/pl/artykul/tymoteusz-karpowicz-sylwetka-poetycka](http://culture.pl/pl/artykul/tymoteusz-karpowicz-sylwetka-poetycka).
- WOŹNIAK M.: *Kontenery i duchy*. [Http://wakat.sdk.pl/kontenery-i-duchy/](http://wakat.sdk.pl/kontenery-i-duchy/).
- WOŹNIAK M.: *O wyższości rozwiązłości nad wszetecznością*. [Http://wakat.sdk.pl/o-wyzszosci-rozwiazlosci-nad-wszetecznoscia](http://wakat.sdk.pl/o-wyzszosci-rozwiazlosci-nad-wszetecznoscia).
- Zabawnik*. Red. K. SZROEDER-DOWJAT. Warszawa 2008. [Http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf](http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf).
- ZADURA B.: *Gdzie jest poezja, Wspólny mianownik, Cieszył się, Najwyższy nominal, Nauka w czasie kultury*. [Http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-jest-poezja-wspolny-mianownik-cieszyl-sie-najwyzszy-nominal-nauka-w-czasie-kultury/](http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-jest-poezja-wspolny-mianownik-cieszyl-sie-najwyzszy-nominal-nauka-w-czasie-kultury/).
- Zapowiedź do utworu z koncertu w Górze Kalwarii – 1994*. [Http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/egzamin/](http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/egzamin/).
- ZAWODZIŃSKI K.: *Szkola w polskim obrazie językowym*. [Http://hamlet.edu.pl/zawodzinski-szkola](http://hamlet.edu.pl/zawodzinski-szkola).
- Zespół szkół*. [Http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/924-tomasz-pulka-zespol-szkol.html](http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/924-tomasz-pulka-zespol-szkol.html)

## Indeks utworów

### **Amiel Irit**

*Egzamin z Zagłady* 95, 373

### **Antolski Zdzisław**

*Komers* 260

### **Baczewski Marek Krystian Emanuel**

*Kassandra idzie przypudrować nosek* 203

### **Baczyński Krzysztof Kamil**

*Elegia o... [chłopcu polskim]* 31, 32, 37, 259, 335

*Pokolenie* 31–32, 39–40, 259, 335

### **Baran Józef**

*Cudzoziemka czyli lekcja tożsamości* 333

*Lekcja pokory* 324

*Nauczyciel* 240

*Prawda* 271, 391

\*\*\* [spotkania same wpadają...] 330

*Szkoła* 201

*Wakacje* 345

### **Barańczak Stanisław**

*Chęci* 97, 216, 219

*Co będzie świadectwem* 73, 148, 167

*Drobnomieszczańskie cnoty* 73, 272, 391

*Elegia pierwsza, przedzimowa* 73, 215

*Nazajutrz* 71

*Powiedz, że wkrótce* 337

*Przywracanie porządku* 73, 200, 257

*To się nie mieści w głowie* 73, 356

*Trzej Królowie* 73, 256

*Ustawienie głosu* 74, 242

*Wrzesień* 74, 295–297, 348

### **Bargielska Justyna**

*Dopisek pod cudzym listem* 113

*Jednym słowem* 113

*Gringo* 113

*mama* 113

*Najstymniejsze fotografie* 113

*Poszła, poszła, zaszyła mu rękawki* 113

*Socjo pat* 113

*Wiersz na „ja”* 113, 133, 165

### **Białoszewski Miron**

*Czerwony ichtiolog* 55, 271, 391

*Kicia kocia robi doktorat* 214

*Szkoła sztucznych zębów* 58, 185, 218

*Sztuki piękne mojego pokoju* 184–185, 218

*Z elementarza istnienia* 152, 165

### **Bierezin Jacek**

*Lekcja liryki* 74, 299

### **Bonowicz Wojciech**

*Pierwsza lekcja* 305–306

### **Borowski Tadeusz**

*Bajka dla dzieci* 40

*Ci, którzy nie chcą się uczyć historii* 50

\*\*\* [Nauczyłem się...] 40

*Postój w Murnau* 39  
*Życiorys wojenny* 39

### **Brodski Josif**

*Kolęda stanu wojennego* 76

### **Bryll Ernest**

\*\*\* [*Błogosławieni cisi...*] 66, 181  
*Lekcja polskiego – Słowacki* 66, 294  
*Lekcja poetyki* 66, 299  
*Widok na park Arkadia* 76, 151

### **Brzękowski Jan**

*E pur si muove* 318  
*Lekcja astronomii* 316  
*Niedouk* 272, 391  
*Nieskończoność* 226  
*Paralogika* 333  
*Wjazd historyczny* 198

### **Brzoska Wojciech**

*notatka z końca września* 340  
*plakietka z początku września* 340  
*sesja ostrzegawcza* 204

### **Buczkówna Mieczysława**

*Lekcja* 318  
*Nauka gry* 326

### **Bursa Andrzej**

*Nauka chodzenia* 67, 330  
*Pedagogika* 67

### **Cyranowicz Maria**

*Całe życie wakacji* 153, 346  
*przedszkole* 173  
*Telesfor* 135

### **Czechowicz Józef**

*autoportret* 28  
*kwiecień tych co bez troski* 28  
*rano* 28

### **Czyż Stanisław**

*Było* 40

### **Dehnel Jacek**

*Festiwal* 263–264, 273, 276  
*Wisława S. uczy botaniki w gimnazjum w Pile* 245

### **Dobrowolski Stanisław Ryszard**

*Nauczyciele* 50, 246  
*Odezwa* 29

### **Ex Pert [Dariusz Eckert]**

\*\*\* [*i nie nazywaj mnie poetą...*] 121

### **Ficowski Jerzy**

*Dzieciństwo* 55  
*Opowiem ci historię* 148  
*Z zeszytu do przyrody* 145  
*Zaległości* 152

### **Filipiak Izabela**

*Lekcja martwego języka* 311  
*Madame Intuista* 312, 348  
*Postłitania* 245

### **Foks Darek**

*Jazz zmartwychwstania* [z Krzysztofem Jaworskim] 353  
*Pan Cogito w Milanówku* 192  
*Praca domowa* 356  
*Rambo, pomóż poezji* 192, 209  
*Szkoła Główna Haiku* 210  
*Szosa mszczonowska* 192

### **Gajcy Tadeusz**

*Do potomnego* 31–32, 39  
*Ukochanej* 31–32, 37  
*Wczorajszemu* 30

### **Galczyński Konstanty Ildefons**

*Lekcja bolszewicka* 50, 333

*Nauczycielka* 50

*Pomnik studenta* 258

### **Grochowiak Stanisław**

*Lekcja anatomii (Rembrandta)* 316

*Lekcja fauny* 56, 240

*Nauczająca (erotyk)* 56, 240

*Nauczająca (klątwa)* 56, 240

*Nauka chodzenia* 331

### **Grzebalski Mariusz**

*Errata* 316

*Jeszcze* 340

*Kabina Miłości* 305

*Lekcja angielskiego* 315

*[Pomarańczowa łuna ześlizguje się w błękit]* 231

*Tak* 139, 166

*W dniu, w którym kończy się rok szkolny, pierwszy budzi się kos* 345

*Wieczne wakacje* 346

### **Gutorow Jacek**

*Lekcja rysunku* 325

*Ostatni dzień wakacji* 345, 347

*Praski elementarz* 154

### **Harasymowicz Jerzy**

*Burza* 55, 265

*Elementarz* 152, 165

*Lekcja czyli nic z tego* 327

*Lekcja gramatyki* 290

### **Hartwig Julia**

*Koleżanki* 95, 259, 276

*Mój własny* 369

*Nauka* 288

*Niepotrzebne skreślić* 128

*Profesor [Bez pożegnania]* 237, 274

*Profesor [Jasne niejasne]* 93, 242, 274

### **Herbert Zbigniew**

*Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* 94, 158, 167

*Co robią nasi umarli* 94, 384

*Dałem słowo* 94, 384

*Do Ryszarda Krynickiego – list* 75, 94, 143, 168

*Dzieci z książki* 58, 150, 154, 167

*Elegia na odejście pióra atramentu lampy* 94, 120, 135, 137–139, 165–167, 286

*Epizod w bibliotece* 53, 94, 110, 207, 209, 211, 219

*Nauka* 380

*Pan Cogito a długowieczność* 94, 190

*Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* 94–95, 120, 186, 286–287, 300, 348

*Pan Cogito o postawie wyprostowanej* 75, 94, 216, 219

*Pan Cogito o potrzebie ścisłości* 94, 177

*Pan od przyrody* 20, 44–45, 56, 85, 94, 222–224, 229, 236, 274, 287

*Pana Cogito przygody z muzyką* 94

*Piórnik* 58, 94, 134–135, 166–167

*Przeczcucia eschatologiczne Pana Cogito* 94, 216

*Przemiany Litwiusza* 94, 303

*Szkoła* 58, 183, 218

*Urwanie głowy* 95, 343, 348

*Wycieczka dinozaurów* 94

### **Honet Roman**

*blisko wielkiego mostu* 247

*czekający na wdowców odwraca się* 183

*moja mała przyjaciółka* 204

*są z nami* 214

### **Hłakowiczówna Kazimiera**

*Anioł od podpowiadania* 369

*Wagary* 340

**Iwaszkiewicz Jarosław**

84 [z cyklu *I Album tatrzańskie*] 403

\*\*\* [*Jesienne gwiazdy...*] 323

Szczęście 185

Żywoty 27, 240

**Jarniewicz Jerzy**

*Ala ma koncepcję Boga* 109, 155

*Chemia organiczna dla początkujących*  
109, 317

*Ekskrementy (Wykłady z historii)* 304

*Gniazdo* 109, 304, 348

*Immatrykulacja* 109, 195, 211, 218–219

*Marlowe i daktyloskopia* 210

*Modlitwa* 109, 328

*Niepewność* 110

*Niespodziewane spotkanie parasola z ma-*  
*szyną do szycia* 162

*Osiemdziesiąty szósty* 108

*Pani od przyrody* 109, 123, 240, 274

*Po lekcjach* 321

*Spinario* 109, 130, 165

*Tajemnica* 309

*Wykładowca [wcześniej Ofiara Abra-*  
*hama]* 109, 249, 266

*Z metodyki nauczania pewnego języka*  
109, 313–314, 348

*Zdanie* 109, 293, 313–314, 348

*Zeszyt do rachunków* 144

**Jarosz Łukasz**

*Cięcia. Skrawki* 114, 309

*Czernina* 309

*Do wszystkich kotów śpiących, smut-*  
*nych i przeciągających się* 114, 119

*Edukacje* 114, 204

*Elekcje* 114

*Górne światło III* 329

*Jak bracia* 114, 253

*Józef* 114, 253

*Jutrznia* 114, 233

*Kardonia i Faber* 114, 340

*Kres i nieskończoność IV* 114, 233

*Oko* 114, 276

*Outro* 124

*Pokot* 133

*Praktyki* 114, 320

*Soma* 327

*Studium* 332, 403

*Ściana* 114, 285

*Tremo* 114, 212–213

*Zapis* 253

*Ziemia* 114, 255, 276

**Jasiński Bruno**

*Bajka o paszportach* 28–29

**Jastrun Mieczysław**

*Duch obojętny* 45, 229–230, 274–275

*Immatrykulacja* 196

*Kredowe koła* 145

*Lekcja* 41–42, 259, 305

*Pierwsze lekcje* 52, 299

*Sierota* 25

*Spotkanie w czasie* 26

*Uczeń* 29, 259

*Uniwersytet cieniów* 196, 211

**Jastrun Tomasz**

*Front* 131, 146, 167

*Kontrolowane rozmowy* 151, 167

*Lekcja historii narodowej* 43, 305

*Lekcje religii z księdzem Twardowskim*  
244, 307

*Napromieniowani* 96, 264

*Pokolenia* 32

*Rocznik* 1950 78, 187

*W książkach* 147

**Jaworski Krzysztof**

*Jazz zmartwychwstania [z Darkiem*  
*Foksem]* 353

Kazanie na górze 112, 211, 218  
 Nieodwracalne skutki rusyfikacji 112,  
 140, 167  
 Noc długich noży 112  
 O idei równości 310  
 Oddającym życie dla dobra ludzkości  
 112, 123, 306  
 Odstający 112  
 Pytają mnie dlaczego 112, 285  
 Uniwersytet trzeciego wieku 217  
 Z Kielc do Kielc 112, 239

### **Kaliszewski Andrzej**

Szkoła katów 76, 181

### **Kamińska Anna**

Nauczycielka 50  
 O śmierci 329  
 Pisarzom jadącym na Śląsk 49  
 \*\*\* [Tu – w wiejskiej szkole...] 49, 215  
 Wszystko jedno 354  
 Z kursów wieczorowych 49, 215  
 Z poematu „Joliot” 49  
 Zając 57, 153, 165  
 Zeszyt 57, 144, 165

### **Karasek Krzysztof**

16 238  
 Bryk 97  
 Drozd 311, 324  
 Finał (lekcja chrześcijańska) 97, 307  
 Finał (lekcja pogańska) 97, 307  
 Kwidzyń 1947–1953 70, 190, 218  
 Lekcja biologii 97, 318, 380  
 Lekcja liryki 97, 299  
 Lekcja lotu 97, 332  
 Lekcja retoryki 74, 97, 298  
 Studium ornitologiczne 292  
 Szkoła ptaków 97, 181  
 Warszawianka 69, 200, 297  
 Wieża Karaska 97  
 Z listu Bertolda Brechta do syna 301

### **Karpowicz Tymoteusz**

Gramatyka i uczeń 54, 290  
 Gramatyka przez sen 53, 290  
 Lekcja ciszy 66, 85, 333, 348  
 Zielona lekcja 54, 333

### **Kochanowski Jan**

Do Pawła [Dobra to, Pawle, (możesz wie-  
 rzyć) szkoła...] 22

### **Kornhauser Julian**

A jeśli już 89, 181  
 Bat 97, 333  
 Lekcja o przyimku 71, 291, 348  
 Męczennik 149  
 Młodzi 399  
 Powrót 365  
 Wyciągnięta ręka 97, 253

### **Kozioł Urszula**

Lekcja z polskiego (Do młodego czło-  
 wieka) 76, 289, 300, 347, 376  
 O sobie samej do potomności 199, 272,  
 358, 365, 374, 391

### **Kronhold Jerzy**

Lekcje religii 307

### **Krynicky Ryszard**

I naprawdę nie wiedzieliśmy 69, 200  
 Jakie to szczęście 225  
 „Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi”  
 97, 244, 378  
 \*\*\* [nagi, obudziłem się nagle...] 189,  
 318  
 \*\*\* [nie dlatego...] 322  
 \*\*\* [palić nie wolno, tu nie uniwersy-  
 tet...] 200  
 Przedmieście 215  
 Staram się Ciebie zrozumieć 74, 347

**Kurek Jalu***Antybohater* 51*Do dzieci o wiosnie* 49**Latawiec Bogusława***Dzieci mroku* 45, 305**Lec Stanisław Jerzy***Myśli nieuczczane* 33, 223, 359,**Lekszycki Paweł***Hospitacje* 117, 285, 308*Jak zostałem romantykiem* 117, 294–295, 297*Lekcja pierwsza, organizacyjna* 117, 284, 347*Lunatycy* 117, 192*Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienna* 117, 119, 241, 353*Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!* 239*Odłamek pamięci jak wirus* 119, 235, 354*Pan od polskiego – metoda podająca* 117, 119, 238, 274, 352*Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł* 116*Wiersz nie do zniesienia na trzeźwo* 117, 241*wiersz ostatni* 118*Zmęczony i zły* 117, 239**Liebert Jerzy***Dzieciństwo* 25[*Fragment*] 25, 128*Lisy* 26, 335\*\*\* [*Uczę się siebie, człowieku...*] 26, 335*Wagary* 25*Wakacje* 25*Zachęta do ucieczki* 25**Lipska Ewa***A myśmy biegli* 72, 304,*Bezludna wyspa* 98, 315*Bunt młodych* 98, 120, 147*Czy pamięta pan, panie profesorze...* 257, 273, 276*Dom Spokojnej Młodości* 173*Dyktando* 73, 98, 329, 358–359, 361, 363, 374, 383, 392, 395*Dzieci* 73, 172, 178, 186–187*Egzamin* 73, 98, 374–376, 384*Klasa I* 73, 186, 218–219, 384*Lekcja muzyki* 98, 326*Lekcja poezji* 98, 120, 297, 348*Ludzie dla początkujących* 97, 332*Miód* 149*Moja samotność* 71, 273, 391*Moja siostra* 72, 162–163, 167*Może będzie lepiej* 71, 186*My* 172*Nauka* 326*O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego* 71, 291, 349, 359*Oferta* 322*Pewność* 45, 373–374, 376, 384, 394*Ruszają konie* 72*Sala nr 101* 73, 384*Świt* 71, 189, 218, 318*Ucz się śmierci* 71, 98, 329, 348–349, 361–362, 392, 395*Wakacje w hotelu* 72, 131–132, 162, 167*Widzę je wszędzie* 72, 172, 175, 178, 218–219*Z listu* 71, 98, 132, 167, 342, 348, 384, 394*Z listu (III)* 71, 391*Zapachy zła* 98, 273, 391*Zdarzenia* 71*Zwierzenia emigranta* 73, 131, 167*Życie* 98, 273, 277, 314, 316, 391*Żywi nie są cierpliwi* 71, 344

**Lipszyc Jarosław***Świadectwo dojrzałości* 375**Macierzyński Piotr**\*\*\* [*podczas białej nocy...*] 200*Szkoła pisania wierszy* 182*Vademecum umierania* 386**Majeran Tomasz***Korespondencyjny kurs epistolografii*  
216*Lekcja 1. Ala ma kota* 158**Majzel Bartłomiej***poranek w autobusie* 266**Matusz Sławomir***Syn* 156**Matywiecki Piotr**\*\*\* [*Chodził po naszej klasie i skrzy-  
piał...*] 237**Międzyrzecki Artur***I nie ma ciebie dawnego* 191*Pochwała szkieletu w szafie* 87–88, 305**Miłobędzka Krystyna**\*\*\* [*zgubiona i przywiązana...*] 144**Miłosz Czesław***Do księdza Ch.* 28, 56, 226–227*Dobranoc* 93, 95, 342, 348–349*Droga* 135*Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*  
55–56, 94, 226, 335*Książd Ch., po latach* 56, 227–228,*O młodszym bracie* 28*Pan od matematyki* 94, 236–237, 274,  
316*Ptaki* 28*Strukturalista* 210*Uczeni* 210**Młodożeniec Stanisław***Do szkoły* 28**Netz Feliks***Barbarzyńcy* (2) 256*Człowiek stamtąd* 251*Tren na śmierć pana od polskiego* 230*Umarła klasa* 95**Olszański Grzegorz**

1973 254

*Bagnet na ramię, karabin na broń. Re-  
cytacja z pamięci* 96*Jadwiga* 330*Janusz* 397*Symbioza* 156, 166**Oszajca Wacław**\*\*\* [*to jest Ala...*] 156, 166**Ożóg Jan Bolesław***Korepetytor* 29*Na otwarcie uniwersytetów* 49*Nauczyciel* 49*Studentka* 204*Z gimnazjum* 43, 191**Pasewicz Edward***Puch* 266*Teraźniejszy prosty* 204**Pawlak Antoni***Dojrzewanie* 77–78, 149*Lekcja historii; Gdańsk, 1970* 78, 305,  
376*Lekcja poetyki* 298*Ponad siły* 78, 148, 333*Powtórka* 78, 378*Przestuchanie* 78, 376



**Pawlikowska-Jasnorzewska Maria***Dobre urodzenie* 26*Gołębia lekcja* 25**Peiper Tadeusz***Naga* 317*Przemówienie profesora L.K.* 28, 240**Pietrek Kira***Statystyki* 123, 206**Pióro Tadeusz***III (Zaangażowanie, postawa) [z cyklu  
Towar]* 280*Cyganeria* 252*Dom bez kantów* 389*Dzień dziecka (fragment ballady)* 345*Hiciorzy z PKP* 182*Homer* 206*Jak* 214*Język i kara* 182, 402*Nagroda pocieszenia* 246*Un discours amoureux* 189**Pluszka Adam***Cześć, cześć* 212**Podgórnik Marta***Racja* 206*Repetitorium dla adolescencji* 150*Rocznik* 262, 276**Podsiadło Jacek***Brother Death Blues* 111, 352\*\*\* [*Choć kto inny przyszedł uczyć nas  
biologii...*] 111*Czy poezja jest w stanie?* 389*Drugie życie* 111, 116, 191, 327, 339*Hajnówka. Wagary* 111, 339*Kiedy urodzę się na nowo (piosenka)*  
111, 389*Lekcja polskiego* 111, 299, 349*Nauka o człowieku* 111, 316, 348*Nic mnie nie usprawiedliwi* 111, 339,  
391, 395*Poezja nie* 191\*\*\* [*Widzieć nauczyciela...*] 111, 249*Wiersz zalecany przez ministerstwo edu-  
kacji do użytku szkolnego* 111–112**Polkowski Jan***Tenebrae* 78**Potocki Wacław***Po wietrze deszcz zwyczajnie* 22**Przyboś Julian***Co dzień* 27, 240*Lekcja* 55, 319, 349*Lipiec* 27, 345*Oda do turpistów* 52*Opowieść wiosenna* 27*Repetitorium* 50, 150, 369*U szkolnej muzy* 52, 247**Pułka Tomasz***Homeoempatia* 384*Uniwersytet* 206**Rolicz-Lieder Wacław***Szkoła* 23**Różewicz Tadeusz***Appendix [cykl]* 157–158, 166*Białe jak kreda* 57*Cyprian K. Norwid* 145*Jul Słowacki* 145*Literaturoznawcy* 53*nauka chodzenia* 95, 331*Nasz Trzeci Wieszczy* 145*Nasz Wieszczy Adam* 145*niebieska linia* 98, 120

*Ocalony* 38

*Opowiadanie dydaktyczne* 45, 256, 276,  
334

*Powrót poety* 217

*Z życiorysu* 57, 145, 165

*zadanie domowe* 93, 355

### **Różycki Tomasz**

*Abecadło* 300

### **Sendecki Marcin**

*Elementarz krytyki politycznej* 154

*Sceny z życia prowincji* 205

*Wyższe kursy* 216

### **Siwczyk Krzysztof**

*Cokolwiek bez znaczenia* 332

*Dokąd bądź* 151, 165, 332, 365

*Dzień wolny* 393

*Letnia kolonia – pierwszy prysznic* 344

*Wiosna – węgry* 341

*Test* 367

*Zdania z treścią* 341, 402

### **Słonimski Antoni**

*Drzewa* 29

*Manifest* 50

### **Sommer Piotr**

*Doświadczony pedagog zбитy z tropu*  
*łapie właściwy ton* 108, 274

*Jeszcze trochę wysiłku* 110, 205

*Nowy czas, nowe zadania* 107, 270–271,  
276, 391

*Spóźniony list* 107, 311, 348

*Wiersz o dewaluacji słowa „rewolucja”*  
107–108, 261

### **Sosnowski Andrzej**

*V* 181

\*\*\* [Co dzisiaj znaczą wszystkie...] 211

*Dominoes (Domino)* 211

*Dom ran (baśniowo)* 111, 393

*I inne opowiadania* 383

*Lekcja żywego języka* 311

\*\*\* [Mihi i Tibi w jednym stały domu...]

[1] 211

\*\*\* [Mihi i Tibi w jednym stały domu...]

[2] 211

*Przesilenie (mitycznie)* 391

*Psalm* 110

*Wiersz dla Becky Lublinski* 211, 403

*Wiersz dla Oberona* 356

*Zoom* 111, 181, 364, 366

### **Sośnicki Dariusz**

*Burgund* 328

*Odchodzi* 314

*Potwór* 194

*Różowy obłok* 267

*Świadomość klasowa* 153–154

*Święta rodzina* 339

*Teczka Toli* 132, 165

*W kolejce do ksero* 190, 218

### **Spychalski Mirosław**

\*\*\* [To wasza matura...] 377

### **Stachura Edward**

*Błogo bardzo sławił będę ten dzień* 389

### **Staff Leopold**

*Ala ma kota* [cykl] 157, 166

*Jak często...* 134

*Nauka* 23, 398

*Nauka słoneczna* 23

*O nauczaniu cnoty* 23

*Szkoła* 23–24, 124

### **Stern Anatol**

*Logik obrażony* 231

*Powrót* 29

**Sułkowski Witold***Autoportret* 74*Kłęcząc pod murem* 74*Szkoła Zdobywców* 74**Suska Dariusz***Duża przerwa* 335–336*Jesteśmy dobrzy w śmierci, może i naj-  
lepsi* 329*Kolejny dzień ferii* 345*Napatrzyliśmy się na znikanie* 329**Szenwald Lucjan***Ku czci filologa* 29*Scena przy strumieniu. Poemat* 28**Szlosarek Artur***Nauczyciele hebrajskiego* 244, 275**Szyborska Wisława***Drobne ogłoszenia* 64, 322, 349*Dwie małpy Bruegla* 64–65, 92,  
379–380, 383, 395*Dzieci epoki* 51, 65*Lekcja* 64, 93, 301–302, 348*Nic dwa razy* 11, 63, 92, 365*Niedziela w szkole* 64*Niektórzy lubią poezję* 272*Nieobecność* 93, 338*Spacer wskrzeszonego* 64, 93, 233, 276,  
363, 394*Spotkanie* 64*Stary profesor* 93, 241, 274, 276\*\*\* [*Świat umieliśmy kiedyś na wy-  
rywki...*] 38, 368*Wieczór autorski* 62, 93, 110*Właściwie każdy wiersz* 93, 161, 165*Z elementarza* 49, 150*Życie na poczekaniu* 370**Świetlicki Marcin***Frontowa piosenka* 112, 203, 214*Pedagogika* 112, 266, 276*Uniwersytety* 112, 203**Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz***LI. Piosenka o gawronie* 288**Tuwim Julian***Eksperyment* 316\*\*\* [*Gdy się jest synem buchaltera...*]  
393*Lekcja* 29–30, 288*List do Libala* 57, 250, 252, 260, 277,  
367, 394*Nad Cezarem* 25, 303*Nasza mądrość* 25*Nauka* 20, 25–26, 364, 366*Ogrody szpitalne* 25*Szczęście* 25*Wiersz* 316*Wspomnienie* 25*Wtedy* 25, 128**Twardowski Jan***Beze mnie* 207*Ciało pedagogiczne* 92, 249, 323*Do moich uczniów* 20, 59, 61, 252*Dzieciństwo wiary* 60–61, 189*Jest* 92, 213*Jesteś* 213*Jeszcze nie* 60, 390*Kaznodzieja* 60, 390*Korepetycje* 92, 323, 349*Między gołębiem a ornitologią* 61*Miłość* 60, 266*Na wakacjach* 92, 346*Nie martw się* 92\*\*\* [*Niedługo spotkamy się znowu...*]  
206*Notatki o klasie 5b* 59, 61*O wspomnieniach szkolnego mundurka*  
44, 60, 128, 165

*Odpusty* 154, 167  
*Pan od seksu* 92, 241, 274  
*Pierwsza klasa* 60, 92  
*Piosenka o rzeczach pięknych* 61, 213  
*Pociecha* 230  
*Pożegnanie szkoły* 60–61, 309  
*Rozmowa z harcerzem* 43, 60, 128, 165  
*Spór* 92  
*Straciłem wiarę* 92, 321  
*Studentowi* 60–61, 206, 218  
*Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt* 92, 231  
*Szkoła* 92, 182  
*Śmietnik* 92  
*Uczy* 60–61, 335  
*W klasie* 60, 308  
*W okularach* 60, 249,  
*Westchnienie* 207  
*Wiara* 60–61, 335  
*Wiara zdziwienie* 60, 391  
*Więcej* 92  
*Wizytacja* 60, 308  
*Wyznanie* 213

### **Ważyk Adam**

*Lekcja antyku* 303  
*Poemat dla dorosłych* 148, 167

### **Wiedemann Adam**

*[na zaplecze]* 331  
*Nauczyć się chodzić* 281  
*Tylko ciotka* 214  
 \*\*\* [WIĘKSZOŚĆ naszych studentek...] 205

### **Wierzyński Kazimierz**

*Ballada o Kartaginie* 25  
*Ballada o słownikarzu* 25, 52, 55, 181, 218, 366–367  
*Czarna muza* 25  
*Lekcja konwersacji* 25, 66, 310, 349  
*Rzecz wstydliva* 25, 58, 334

*U nas na Litwie* 25

*Wakacje* 25

*Zapisany* 319

### **Witek Rafał**

*Nauczycielskie lata* 239

### **Wojaczek Rafał**

*Martwy sezon* 67, 233

*Nasza pani* 67, 232–233, 260, 274

### **Woroszyński Wiktor**

*Obrazek* 76, 246

*Wychowawcy* 76

### **Wyszyński Filip**

*Najśmielszy protestant* 254

*Razem wzięci* 254

*Wspólna grupa krwi* 254

*Żywoty młodych mężów* 124, 254

### **Zadura Bohdan**

*1 VIII 1979 7.45–22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)* 104, 197

*A my wszyscy bęc* 106, 173, 178, 218

*Co mi zostało ze studiów* 110, 206, 277

*Izba niższa* 402

*Kocia żałoba (Love Story)* 106, 175, 178, 218

*Koniec lekcji* 106, 320

*Korepetycje dla Wacka* 106, 324–325, 349

*Lekcja* 56, 332

*Lekcja chodzenia* 331

*Lekcja przyrody* 56, 318, 348

*Matura* 107, 110, 120, 381–382, 395

*Miesiące* 370

\*\*\* [Młody poeta...] 106, 216

*Nauka w czasie kultury* 107, 209, 214, 219

*Nieznany szczegół* 324

Odrobinka 106, 146, 167  
 Pan od wf-u (1926–1983) 106, 231–232,  
 274  
 Pożegnanie Ostendy 106  
 Przygotowuje się ich do życia 348  
 Spotkanie z Andrzejem O. 106, 255–256,  
 276–277  
 Trampolina 106, 197  
 Wiersz dla Marty Podgórnika 104–105,  
 175, 270, 276–277

### Zagajewski Adam

Autoportret 102  
 Bez końca 99, 268  
 Czas znowu zaczął płynąć 99, 259  
 Długie popołudnia 100, 229  
 Dzieciństwo 102  
 Epikur z mojej klatki schodowej 70, 99,  
 215, 219  
 Esprit d'Escalier 99  
 Genealogia 100–101, 247–248, 311  
 Gwiazda 100, 212  
 Jaskółki i nietoperze 100, 249  
 Karmelicka 100–101, 103, 281, 347, 349,  
 371  
 Kawiarnia 100, 267  
 Kilka rad dla nowego rządu 99  
 Konkurs 102, 192, 387, 394  
 Lekcja fortepianu 100–101, 325, 348  
 List od czytelnika 100  
 Maj, ogród botaniczny 100, 384  
 Mistyka dla początkujących 100–101,  
 103, 216, 219, 370–371, 374, 395  
 Moi mistrzowie [Sklepy mięsne] 99,  
 268, 276  
 Moi ulubieni poeci 101, 270, 276  
 Na wagarach 101, 341, 348  
 Następca tronu 99, 272, 391  
 Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej  
 odchodzi na emeryturę 100–101, 229,  
 275

Nie było dzieciństwa 100, 102  
 Nigdzie 101, 229  
 Nowy świat 70, 99, 393  
 O tym jak 27 marca 1972 roku 19 stu-  
 dentów pod kierunkiem doktora Pro-  
 kopa analizowało mój wiersz „Mia-  
 sto” 74, 99, 209, 298  
 O mojej matce 101, 192–193  
 Ogień, ogień 100, 268  
 Ogród botaniczny 100, 202  
 Ołówek 101, 141  
 Piłsudskiego 100, 268  
 Podróży ze Lwowa na Śląsk w roku  
 1945 101, 141  
 Próba 192–193  
 Rachmaninow 102  
 Rozmowa 102  
 Sierpień 1944 46, 99  
 Simone Weil 70, 99, 148  
 Studniówka 95, 102, 192, 218, 374, 378,  
 384, 394  
 Stworzenie świata 100, 248  
 Tadeusz Kantor 95, 100–101  
 Temat: Brodski 100, 298  
 Tęcza 100–101, 202  
 Trzej Królowie 46, 100, 128  
 \*\*\* [Uczę się cierpienia...] 99, 330  
 Uniwersytet 100–101, 201–203, 218,  
 248, 371  
 Wieczorem 100–101  
 Wschód słońca nad Cassis 100, 268  
 Zero 99, 214  
 Żagle 100, 103, 249, 371

### Zagórski Jerzy

Pytania elementarne 153

### Ziemianin Adam

Nocne czuwanie 250

## Piosenki

**Bisz/Radex***Potlacz!* 33**Fenomen***Teksty* 33**HDS***Nie żałuję* 33**Hemp Gru***Daj życ* 33**Kaczmarek Jacek***Egzamin* 81–82, 377, 395*Elektrokardiogram* 82, 334, 348*Korespondencja klasowa* 81, 198, 218*Lekcja anatomii doktora Tulpa* 316*Lekcja historii klasycznej* 302*Nasza klasa* 82, 89, 259–260, 264*Nasza klasa '92* 89, 259–260*Przedszkole* 80, 82, 170, 174, 178, 180,  
218–219*Szkoła [1975]* 80, 179, 218*Szkoła [1989]* 82, 88, 179, 218–219,*Zestanie studentów* 80, 200, 215,  
219, 260, 306, 371–372, 376, 392,  
394–395**Młynarski Wojciech***Jeszcze w zielone gramy* 142, 165, 357,  
394–395*Kozłowski i anioł* 143, 165*Szajba* 258*W szkole wolności* 89, 181, 218, 339*Zeszyt z pierwszej klasy* 83, 88, 142,  
165**Mogielnicki Andrzej***Mniej niż zero* 378**Osiecka Agnieszka***Dziennik ucznia* 57, 392*Lekcja miłości* 57, 188, 218, 291, 328,  
348*Lekcja ping-ponga* 318*Lekcja polskiego* 57, 288*Lekcja przyrody* 57, 318*Łabędzi śpiew* 75, 215, 219, 258, 276*Na serwetkach* 57, 142, 328*Na wagary* 340, 348*Nagle zastępstwa* 57, 328*Pierwsza podstawowa* 57, 188, 218*Wakacyjna piosenka* 345**Paxton Tom***What Did You Learn in School Today?*  
80, 179**Sikorowski Andrzej***Lekcja religii* 307*Ta sama miłość* 130**Staszewski Stanisław***Nie dorosłem do swych lat* 105, 403**Taco Hemingway***Świat jest WFem* 33**Wolski Marcin***Dobre wychowanie* 79**Zabłocki Michał***Tango magister* 206



## Indeks nazwisk

- Adamiec Marek 79, 428  
Althusser Louis 47–49, 283, 428  
Amiel Irit 95–96, 373, 405  
Antolski Zdzisław 260  
Arden Edward 34, 412
- Bachórz Józef 23, 419  
Baczewski Marek Krystian Emanuel  
112, 203, 405, 416  
Baczyński Krzysztof Kamil 21, 31–  
32, 37, 39–40, 259, 335, 405, 421  
Bajan Magdalena 19, 222, 423  
Bakalarz Dariusz 119, 425  
Balbus Stanisław 63, 322–323, 411,  
427  
Balcerzan Edward 21, 53, 62–66, 208,  
301, 399, 411  
Ball Stephen J. 47, 414  
Baluch Wojciech 15, 411  
Banaś Monika 13, 416  
Baran Józef 201, 240, 271, 324, 330,  
333, 345–346, 391, 405  
Baranowska Małgorzata 379, 411  
Barańczak Stanisław 9, 66, 68–69,  
71–73, 76, 97, 105, 128, 148, 167,  
200, 215–216, 219, 225, 242–243,  
256–257, 272–273, 295–297, 336–  
337, 348, 356, 391, 405, 411–413,  
417, 419–420, 422–423, 425  
Barański Janusz 49, 129, 411  
Bargielska Justyna 113, 133, 165, 405,  
416  
Baron-Milian Marta 284
- Bartelski Lesław Marian 31, 411  
Bartmiński Jerzy 16, 415  
Bartos Ewa 158, 415  
Bartoszek Łukasz 372, 429  
Bauchrowicz-Kłodzińska Magdale-  
na 228, 412  
Bauman Zygmunt 121, 123, 412  
Bełza Władysław 158  
Berent Waclaw 19, 222, 283, 417  
Bereś Stanisław 105–106, 427  
Bergman Ramos Myra 400, 424  
Białoszewski Miron 52, 55, 58, 66,  
152, 165–166, 184–185, 214, 218,  
271, 391, 405, 417, 424  
Biedrzycki Krzysztof 34, 69, 243, 257,  
296, 411–412  
Bielecki Jan Krzysztof 88, 427  
Bierezin Jacek 74, 299, 405  
Bilczewski Tomasz 194, 207, 371, 413,  
426  
Bilska Krystyna 203, 415  
Bisz zob. Jaruszewski Jarosław  
Bluszcz Grzegorz 47, 426  
Błoński Jan 83–84, 412  
Boczkowska Magdalena 115, 117,  
294, 412  
Bogalecki Piotr 243–244, 412  
Bojarski Waclaw 30, 39, 412  
Bojda Wioletta 38, 412  
Bolecki Włodzimierz 51, 68, 412, 424  
Bonowicz Wojciech 112, 193–194,  
305–306, 405, 429  
Borowczyk Jerzy 256, 412



- Borowiec Jarosław 82, 105, 197, 203, 412, 425, 427–428
- Borowski Mateusz 46, 415
- Borowski Tadeusz 9, 38–40, 50, 405, 425
- Bourdieu Pierre 20, 47, 49, 202, 349, 376, 412, 415, 423, 428
- Brach-Czaina Jolanta 165, 412
- Bralczyk Jerzy 155, 412
- Bratkowski Piotr 82, 412
- Brodski Josif 76, 100, 298
- Bruner Jerome 16–17, 46–47, 277, 412
- Bryll Ernest 66, 76, 151, 181, 294, 299, 405, 429
- Brzękowski Jan 198, 226, 272, 316, 318–319, 333, 391, 405
- Brzoska Wojciech 113, 115, 192, 204, 340, 405, 416
- Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 17, 47, 277, 412
- Brzozowski Jacek 65, 379, 412
- Buchta Magdalena 15, 417
- Buczówna Mieczysława 318, 326, 405
- Bujnicki Tadeusz 27, 416
- Bułat-Mironowicz Łukasz 33
- Burkot Stanisław 145, 355, 412
- Burroughs William S. 34, 412
- Bursa Andrzej 67, 188, 330, 405
- Burska Lidia 68, 79, 412
- Cavanagh Clare 194, 295, 371, 374, 388, 413
- Chrzastowska Bożena 71, 413
- Chutnik Sylwia 250, 413
- Chutorński Maksymilian 48, 376, 413
- Ciechowski Grzegorz 396
- Ciemna Felicja 123, 415
- Cieślak Tomasz 87, 93, 105–109, 113, 131, 146, 158, 173, 264, 353, 413, 419, 422, 425–426
- Cuber Marta 158, 415
- Cudak Romuald 67, 413
- Cyranowicz Maria 113, 135, 153, 173, 346, 375, 405–406
- Czabanowska-Wróbel Anna 24, 101–102, 115, 158, 193–194, 202, 238, 282–284, 370–371, 388, 413, 415, 422
- Czapliński Przemysław 87, 91, 104, 106–107, 109, 144, 208, 262, 413, 426
- Czarnecka Ewa zob. Gorczyńska Renata
- Czechowicz Józef 20, 28, 53, 221, 405, 413, 415
- Czerepaniak-Walczak Maria 17, 49, 121, 129, 411–412, 414, 421
- Czerwińska Alina 19, 422
- Czycz Stanisław 40, 405
- Czyżowski Mariusz 153, 239, 346, 405
- Dabert Dobrochna 76, 377, 413
- Dakowicz Przemysław 331, 413
- Dalasiński Tomasz 109, 113, 419
- Danaher David S. 14, 413
- Dehnel Jacek 113, 245, 263–264, 273, 275–277, 406, 426
- Dembińska-Pawelec Joanna 34, 73, 138, 227, 229, 296, 336, 413, 419–420, 422
- Derlatka Piotr 75, 83, 357, 414
- Dernałowicz Maria 27, 419
- Dewey Orville 12, 414
- Dmochowska Dominika 398, 426
- Dobrosielski Marian 398, 404, 426
- Dobrowolski Stanisław Ryszard 29, 50, 246, 406
- Dobrzyńska Teresa 13, 17, 414
- Drąg Bronisław 13, 416
- Drozdowski Bohdan 77, 408
- Drzewucki Janusz 108, 414

- Dudek Jolanta 366–367, 414  
Dudzikowa Maria 17, 49, 121, 129,  
411–412, 414, 421  
Dunin-Wąsowicz Paweł 122, 408  
Dymek Janusz 133, 424  
Dziadek Adam 138, 422  
Dzierzgowska Anna 122–123, 414
- Eckert Dariusz 121  
Eisenstein Siergiej 176  
Eremus Katarzyna 19, 222, 421  
Ex Pert zob. Eckert Dariusz
- Falski Marian 150, 155, 157–158, 161,  
164  
Farysej Joanna 361, 414  
Ficowski Jerzy 55, 145, 148–149, 152,  
406  
Filipiak Izabela 112, 245, 275, 311–313,  
348, 406, 425  
Fiut Aleksander 237, 414  
Flaubert Gustaw 19, 414  
Foks Darek 112, 164, 192, 209–210,  
353, 356, 406, 428  
Foster John 179, 411  
Fostowicz Michał 323, 418  
Foucault Michel 20, 47–49, 279, 283,  
375–376, 413–414  
Frasaszek Andrzej 45, 136, 207–208,  
416–419, 425–427  
Fredro Aleksander 184  
Freire Paulo 400, 424
- Gajcy Tadeusz 30, 32, 37, 39, 406  
Gajda Krzysztof 80, 170, 372, 414,  
421, 427  
Galek Czesław 18, 221, 414  
Gałczyński Konstanty Ildefons 50,  
258, 333, 406  
Gierek Edward 181  
Giglok Marta 43, 91, 183, 249, 307, 390
- Gis Anita 20, 414  
Gleń Adrian 292, 420  
Glosowicz Monika 263, 414  
Głowiński Michał 68, 398, 414  
Gmitrzak Dagmara 16, 429  
Goerke Natasza 351, 414  
Gombrowicz Witold 19, 110, 171, 319,  
414, 421  
Gomulicki Wiktor 44, 130  
Gorbaniewska Natalia 80, 171, 428  
Gorczyńska Renata 226, 414  
Gorki Maksym 203, 415  
Gosk Hanna 137, 427  
Grabska Iwona 372, 415  
Graff Piotr 400, 423  
Gralewicz-Wolny Iwona 57, 153, 415  
Grądział-Wójcik Joanna 62–63, 157–  
158, 415  
Grela Szymon 400, 428  
Grochowiak Stanisław 52, 56, 166,  
240–241, 316, 319, 330–331, 406  
Grudzińska-Gross Irena 295, 425  
Grzebalski Mariusz 112, 139, 166,  
231, 305, 315–316, 340, 345–346,  
406  
Grzegorzczkowska Renata 16, 415  
Grzybowski Romuald 51, 415  
Gutkowska Katarzyna 158, 415  
Gutorow Jacek 113, 154, 156, 325, 345,  
347, 371, 406, 415
- Habrajska Grażyna 13, 417  
Hadaczek Bolesław 18, 222, 415  
Hajduk-Gawron Wioletta 295  
Harasymowicz Jerzy 52, 55, 152–153,  
165, 197, 265–266, 290, 327, 406, 417  
Hartwig Julia 93, 95, 128, 237, 242,  
259, 274, 276, 288, 369, 406, 429–430  
HDS zob. Bułat-Mironowicz Łukasz  
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 230  
Heraklit 240

- Herbert Zbigniew 9, 20, 44–45, 52–53, 56, 58, 75, 85, 91, 94–96, 98, 106, 109–110, 120, 134–139, 142–144, 150–151, 154–155, 158–160, 165–168, 177, 183–184, 186, 190, 207–209, 211, 216, 218–219, 222–226, 229–232, 236–237, 239–240, 245, 274–275, 286–289, 300, 303, 313, 343–345, 348, 380, 384, 406, 411, 415–429
- Herer Michał 48, 414
- Heska-Kwaśniewicz Krystyna 27, 416
- Hirsch Marianne 46, 415
- Hobot Joanna 69–70, 73–74, 215, 358–359, 415
- Hoffmann-Piotrowska Ewa 59, 418
- Honet Roman 113, 153, 183, 204, 214, 239, 247, 346, 405–406
- Howe Randy 254, 411
- Ibis zob. Wróblewski Andrzej
- Illich Ivan 122–123, 415
- Hłakowiczówna Kazimiera 340, 369, 406
- Indyk Maria 15, 415
- Iwanowska Aleksandra 58, 426
- Iwazkiewicz Jarosław 12, 27, 185–186, 240, 323, 403, 406, 416
- Jacyno Małgorzata 47, 415
- Jałmużna Tadeusz 18, 222, 425
- Jamroziński Tomasz 115, 118, 286, 415
- Janiszewski Jarosław 13, 120, 424
- Janko Anna 168, 415
- Janowski Andrzej 286, 415
- Janukowicz Maria 17, 415
- Jarmuszkiewicz Anna 115, 238, 284
- Jarniewicz Jerzy 108–110, 123, 130, 144, 155, 162, 165, 195, 210–211, 219, 240, 249–250, 266, 274–275, 293, 304, 306, 309, 313–314, 317, 321, 328, 348, 406, 416, 419
- Jarosz Łukasz 113–114, 119, 124, 133, 204, 212–213, 233, 253, 255, 275–277, 285, 309, 320, 327–329, 332, 340, 403, 406–407
- Jaroszuk Teresa 18, 222, 415
- Jaruszewski Jarosław 33
- Jarzębski Jerzy 121, 415
- Jarzyna Anita 20, 28, 221, 415
- Jasiński Bruno 28–29, 407
- Jastrun Mieczysław 9, 24–26, 29–30, 41, 45, 52, 145, 196, 211, 229–230, 259, 274–275, 299, 305, 407, 417
- Jastrun Tomasz 32, 43, 77–78, 85, 96, 120, 131, 146–147, 151, 167, 187, 244, 264–265, 275, 305, 307, 407
- Jaształ-Kowalska Elżbieta 19, 420
- Jaworska Elżbieta 27, 419
- Jaworski Krzysztof 112, 114, 123, 140–141, 167, 211–213, 217–218, 239–240, 285, 306–307, 310, 353, 406–407
- Jaworski Marcin 106, 198, 416
- Jäkel Olaf 13–14, 416
- Jenkins Henry 400, 428
- Jochemczyk Mariusz 55, 271, 332, 417, 422
- Johnson Mark 13–14, 16, 418
- Joyce James 19, 306, 416
- Jurzysta Marcin 337, 429
- Kaczmarek Jacek 78–85, 88–90, 96, 111, 120, 129–130, 170–171, 173–174, 179–180, 198–200, 215, 218–219, 259–260, 264, 276–277, 302–303, 306, 316, 334, 348, 371–373, 376–377, 392, 394–396, 410, 414–416, 421, 423–424, 427–429
- Kalinowski Marian Leon 398, 426

- Kaliszewski Andrzej 76, 181  
Kałuża Anna 108–109, 113, 115, 133,  
150, 203, 262, 338, 345, 416, 421, 429  
Kamieńska Anna 49–50, 57, 144, 153,  
165, 215, 329–330, 354, 357, 407, 415  
Kaniewska Bogumiła 194, 416  
Kantor Tadeusz 42, 95, 100–101  
Kapela Jan 384, 407  
Karasek Krzysztof 45, 69–70, 74, 85,  
97, 166, 181, 190–191, 200, 218, 238,  
292, 297–299, 301, 307, 311–312,  
318, 324, 332, 380, 407, 416  
Karpowicz Tymoteusz 9, 52–54, 66,  
85, 144, 290, 333, 348, 407, 411, 425,  
429–430  
Karwala Marek 59, 79, 89, 170, 260,  
308, 377, 416  
Kasperek Andrzej 372, 416  
Kasprzak Michał 173, 416  
Kempa Jacek 43, 91, 183, 249, 307, 390  
Kierkegaard Søren 12, 416  
Kiklewicz Aleksander 13, 416  
Kisiel Marian 115, 416  
Kiszkurno-Koziej Ewa 279, 419  
Klejnocki Jarosław 112, 115, 118, 122,  
408, 416, 429  
Kłak Tadeusz 27, 416  
Knutsen Zofia 279, 419  
Kochanowski Jan 22, 158, 407  
Kokoszka Magdalena 55, 271, 332,  
417, 422  
Komendant Tadeusz 48, 279, 376, 414  
Komeński Jan Amos 12, 417, 425  
Konieczna Ewelina 19, 417  
Kopyt Szczepan 384, 407  
Kornhauser Jakub 292, 420  
Kornhauser Julian 71, 89, 97, 149,  
159–160, 181, 253, 291–292, 333,  
348, 365–366, 399, 407, 417, 420  
Korwin-Piotrowska Dorota 15, 417  
Kosiński Krzysztof 127, 181, 417  
Kosturek Joanna 196, 417  
Kotliński Andrzej 55, 271, 417  
Kotusiewicz Alicja Anna 19, 222, 427  
Kowalcze-Pawlik Anna 15, 194, 371,  
413, 417  
Kowalczykowska Alina 23, 57, 394, 417,  
419  
Kowalska-Leder Justyna 80, 170, 177,  
417  
Kozioł Paweł 206, 375, 406, 417  
Kozioł Urszula 75–76, 85, 199, 272,  
289, 300, 338, 347, 358–359, 365,  
374, 376, 391, 396, 407, 412  
Koziołek Krystyna 19, 222, 283, 417  
Kozłowski Michał 48, 414  
Kövecses Zoltán 15, 417  
Krenz Joanna 21, 67, 94, 221, 232,  
236–237, 242, 275, 417  
Kronhold Jerzy 307, 407  
Krygier-Łączkowska Agnieszka 69,  
417  
Krynicky Ryszard 69, 74–75, 94, 97,  
105, 143–144, 150–151, 168, 183,  
189, 197, 200, 215, 225, 244, 275,  
318, 322, 347, 378, 380, 407, 417,  
428–429  
Kryszak Janusz 227–228, 417  
Krzemiński Maciej 19, 417  
Kubińska Olga 121, 412  
Kubiński Wojciech 121, 412  
Kucharski Kazimierz 196, 429  
Kuczok Marcin 16, 417  
Kuczyńska Katarzyna (Kuczyńska-  
-Koschany Katarzyna) 56, 224,  
241, 417  
Kulczyńska Joanna 197, 417  
Kunda Bogusław Sławomir 68, 418  
Kunz Tomasz 105, 418  
Kupisiewicz Czesław 123, 418  
Kurek Jalu 49, 51, 407  
Kuśniewicz Andrzej 311

- Kwaśniewicz Krzysztof 47, 414  
Kwiatkowska Agnieszka 20, 55, 221, 418  
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 18, 222, 418  
Kwiatkowski Jerzy 162, 418  
Kwieciński Piotr 279, 419
- Labuda Aleksander Wit 223–225, 418  
Lakoff George 13–16, 418, 421  
Lam Andrzej 59, 418  
Lao Tsy 323, 418  
Latawiec Bogusława 45, 305, 407  
Lawaty Andreas 144, 429  
Lec Stanisław Jerzy 77, 223, 359, 407  
Lechoń Jan 27  
Legeżyńska Anna 64, 380, 418  
Lekszycki Paweł 113–119, 123, 191–192, 235, 238–239, 241, 274, 276, 284–285, 294–295, 297, 308, 347, 349, 352–355, 394–395, 407–408, 416, 429  
Leszczyński Grzegorz 20, 23, 186, 418  
Lewowicki Tadeusz 51, 418  
Liebert Jerzy 24–26, 128, 250, 335, 408  
Ligeza Wojciech 21, 24–25, 27, 38, 88, 136–138, 197, 234, 250–251, 364, 367–369, 379–380, 417–418, 428  
Linkner Tadeusz 19, 222, 421  
Lipska Ewa 9, 45–46, 71–73, 85, 97–99, 107, 120, 131–132, 147, 149, 162–163, 167, 172–173, 175, 186–187, 189, 218–219, 257, 273, 276–277, 291, 297, 304, 314–316, 318, 322, 326, 329, 332, 342, 344–345, 348–349, 358–364, 373–376, 383–386, 391–392, 394–397, 408, 414, 418–427  
Lipszyc Jarosław 113, 375  
Łapiński Zdzisław 91, 418  
Łukasiewicz Jacek 104, 136, 157, 418–419  
Łukasiewicz Radek 33  
Łuszczkiewicz Piotr 71, 419
- Macierzyński Piotr 113, 150, 182, 200–201, 386, 408  
Mackiewicz Paweł 158, 210–211, 300, 419, 429  
Maj Bronisław 207–208, 419  
Majeran Tomasz 113, 156, 158, 166, 216, 298, 408, 426, 430  
Majerski Paweł 115, 204, 410, 416, 419  
Majewska Małgorzata 14, 413  
Majzel Bartłomiej 113, 266, 408  
Makowiecki Andrzej Z. 23, 419  
Malczewski Jacek 371–372  
Maliszewski Karol 113, 419  
Marchaj Magdalena 115, 238, 284  
Marecki Piotr 173, 416  
Matusz Sławomir 156, 408  
Matuszewski Ryszard 75, 163, 375, 419  
Matywiecki Piotr 237, 276, 408  
Mauersberg Stanisław 18, 222, 419  
Mazur Daria 58–59, 323–324, 419  
Meighan Roland 279–280, 419  
Miąso Józef 18, 222, 419  
Michalski Dariusz 357, 419  
Michałowski Piotr 93, 108, 296–297, 419  
Michnik Adam 240, 428  
Micińska Aniela 19, 414  
Miciński Bolesław 31  
Mickiewicz Adam 27, 66, 294–295, 353, 356, 419  
Mielhowski Robert 20, 77, 163, 187, 375, 419  
Międzyrzeczki Artur 87–88, 191, 305, 408  
Mikiewicz Piotr 275, 399, 420

- Mikołajczak Małgorzata 287–288, 303, 420
- Miles H. Lyn 380, 420
- Miłobędzka Krystyna 144, 408, 429
- Miłosz Czesław 28, 52–53, 55–56, 62–63, 91, 93–95, 135, 155, 157–158, 210, 226–228, 236–237, 239, 274, 276, 307, 316, 335, 342–343, 348–349, 355, 408, 412–415, 417, 420–421, 424–425
- Miracki Bartek 47, 426
- Mirahina Agnieszka 384, 407
- Mitchell Robert W. 380, 420
- Młodożeniec Stanisław 28, 408
- Młynarski Wojciech 75, 83, 88–91, 142–143, 165, 181, 218, 258, 339, 357–358, 394–395, 410, 414, 419
- Mogielnicki Andrzej 378, 410
- Mojsak Łukasz 123, 415
- Mokrzycki Edward 202, 412
- Momro Jakub 349, 420
- Morawiec Arkadiusz 73, 98, 163, 172, 375, 419–420, 423
- Mrożek Sławomir 83–84, 412
- Myśliwski Wiesław 169, 420
- Mytych-Forajter Beata 55, 271, 323, 417, 422
- Nagajowa Maria 351, 420
- Nalaskowski Aleksander 17, 178, 420
- Nasiłowska Anna 62–64, 99, 103, 420
- Nawarecki Aleksander 38, 165–166, 185, 365, 412, 420, 426
- Netz Feliks 95, 230, 251, 256–257, 408
- Neuger Leonard 42, 420
- Neyman Elżbieta 47, 202, 349, 376, 412, 428
- Nieuwerkeren Arent van 73, 420
- Nyczek Tadeusz 9, 38, 64, 67, 69–70, 189, 191, 292, 296–297, 368–369, 408, 420
- Ochwat Magdalena 62, 421
- Okoń Wincenty 283, 285, 339, 369, 378, 421
- Okulska Inez 245, 429
- Olejniczak Józef 19, 421
- Olszański Grzegorz 71, 96, 113, 156, 158, 166, 254, 330, 343, 360, 397, 408, 421, 423
- Opacka-Walasek Danuta 34, 137, 143, 208, 338, 342–343, 421
- Opacki Ireneusz 21, 31, 250, 364, 418, 421
- Orska Joanna 104, 267, 421
- Oseka Piotr 68, 79, 84, 421
- Osiecka Agnieszka 9, 52, 57, 75–76, 85, 142, 188, 215, 218–219, 258, 276, 288, 291, 318, 328, 340, 345, 348, 357, 392, 397, 411, 414, 421
- Osiński Dawid Maria 76, 372, 421, 423
- Ostaszewski Robert 116, 421
- Oszajca Waclaw 61–62, 156, 166, 408, 421
- Ożóg Jan Bolesław 29, 43, 49, 191, 204, 408
- Paczoska Ewa 76, 80, 372, 421, 423
- Parker Sue Taylor 380, 420
- Pasewicz Edward 113, 204, 266, 408
- Passeron Jean-Claude 47, 49, 349, 376, 412, 428
- Paszkowski Józef 182, 425
- Paszyński Włodzimierz 49, 78, 421
- Pawelec Andrzej 13, 421
- Pawelec Dariusz 38, 68, 73, 76–77, 103, 138, 158, 243, 289, 296, 301, 343, 355, 360, 365, 412, 419–423, 426
- Pawlak Antoni 77–78, 85, 148, 298, 305–306, 333–334, 376–378, 396, 408

- Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 24–26, 217, 408
- Paxton Tom 179, 411
- Peiper Tadeusz 28, 240, 317, 409
- Piątek Jolanta 81, 302, 428
- Piątek Tomasz 164, 396, 422
- Pietrek Kira 123, 206
- Pietrych Krystyna 87, 93, 113, 158, 173, 264, 413, 422, 425–426
- Pietrych Piotr 157–158, 422
- Pietrzak Marcin 87, 422
- Pilch Anna 20, 423
- Piotrowiak Jan 332, 422
- Pióro Tadeusz 112, 181–182, 189, 206, 214, 246, 252, 280, 345, 389, 402, 409, 416
- Pluszka Adam 212, 409
- Pluciennik Jarosław 14–15, 422
- Podgórní Łukasz 384, 407
- Podgórník Marta 104–105, 113, 150, 175, 206, 262, 270, 276–277, 409, 416
- Podolska Joanna 303, 422
- Podsiadło Jacek 111–112, 116, 191, 249, 299, 316–317, 327, 339, 348–349, 352, 389, 391, 395, 409
- Polańska Ewelina Lilia 194, 295
- Polkowski Jan 77–78, 409
- Poprawa Adam 24, 34, 108, 209, 297, 422, 429
- Poprawa Jan 79, 411
- Potocki Waclaw 22, 409
- Preder Grażyna 130, 428
- Próchniak Paweł 24, 109, 112, 158, 259, 342, 415, 422–423, 429
- Próchnicki Włodzimierz 197, 417
- Przyboś Julian 9, 27–28, 50–52, 55, 150, 221, 240, 247, 319, 345, 349, 369, 409, 416
- Przybylski Ryszard 183, 423
- Pułka Tomasz 124, 206, 384, 407, 409
- Pustkowski Henryk 73, 172, 423
- Puzynina Jadwiga 59, 418
- Pytasz Marek 19, 103, 421–422
- Radex zob. Łukasiewicz Radek
- Radziwon Marek 259, 430
- Rakoczy Marta 19, 139, 423
- Ratajczak Wiesław 19, 197, 423
- Remerowa Krystyna 12, 417, 425
- Ricoeur Paul 400, 423
- Rodziewicz Joanna 19, 420
- Rolicz-Lieder Waclaw 23
- Romanowski Marcin 372, 423
- Rosner Katarzyna 400, 423
- Różewicz Tadeusz 9, 38, 45, 52–53, 57, 91, 93, 95, 98, 108, 120, 145, 155, 157–158, 165–166, 216–217, 256, 276, 331, 334, 355–356, 409, 412–413, 415, 419, 422
- Różycki Tomasz 113, 300, 409
- Rusek Marta 19–20, 222, 423
- Ruszar Józef Maria 303, 423
- Sandauer Artur 184, 423
- Sarna Paweł 115, 118, 407, 416
- Sarzyński Piotr 150, 155, 423
- Sawisz Anna 47, 423
- Schulz Bruno 97, 244, 275, 423
- Seeger Pete 80, 179
- Sendecki Marcin 112, 154, 205–206, 216, 409
- Seneka Lucjusz Anneusz 12, 361, 403–404, 423
- Serwatka Barbara 79, 89, 170, 260, 377
- Seweryn Anna 158, 423
- Shakespeare William (Szekspir William) 12, 128, 182, 423, 425
- Shaull Richard 400, 424
- Siedlecka Joanna 274, 424
- Sienko Maria 51, 424

- Siewierska Paulina Magdalena 194, 295
- Siewierski Tomasz 194, 295
- Sikorowski Andrzej 130, 307, 411
- Sioma Radosław 358, 425
- Siwczyk Krzysztof 113, 151, 165, 332, 341, 344, 365, 367, 393, 402, 409
- Skarga Barbara 404, 424
- Skibski Krzysztof 162–163, 358, 424
- Skoczek Anna 76, 151, 246, 409
- Skrendo Andrzej 81, 106, 424
- Skubalanka Teresa 62, 424
- Skucińska Anna 15, 425
- Skurtys Jakub 158, 430
- Sloterdijk Peter 12–13, 120, 122–123, 283–284, 424
- Sławek Tadeusz 194, 199–200, 360, 424
- Sławiński Janusz 11, 51–52, 424
- Słobodzianek Tadeusz 42, 420
- Słomczyński Maciej 19, 416
- Słonimski Antoni 27, 29, 50, 409
- Słowacki Juliusz 23, 66, 145, 191, 294, 299, 321, 356, 409, 429
- Smaszcz Waldemar 59, 424
- Sobolczyk Piotr 55, 134–135, 154, 166, 271, 424
- Solecki Mariusz 236, 424
- Sommer Piotr 103–104, 106–108, 110, 114, 131, 146, 191, 197, 205, 261–262, 270–271, 274, 276, 311, 348, 391, 409, 413, 424
- Sosnowski Andrzej 110–111, 181–182, 211, 311, 356, 364, 366, 383, 391, 393, 403, 409
- Sośnicki Dariusz 112, 132, 154, 165, 190, 194, 218, 267, 275, 314, 328, 339–340, 409
- Spychalski Mirosław 377–378, 396
- Stabro Stanisław 82, 424
- Stabryła Stanisław 404, 423
- Stachura Edward 389
- Staff Leopold 23–24, 40, 77, 124, 134–135, 155, 157–158, 166, 398, 408–409, 415, 419, 422
- Stala Marian 24, 62, 91, 114, 158, 339, 415, 422, 424–425
- Stankowska Agata 313, 425
- Staroń Andrzej 47, 283, 428
- Staszewski Stanisław 105, 403, 411
- Stern Anatol 29, 185, 231, 409, 425
- Stockwell Peter 15, 425
- Stoff Andrzej 358, 363, 425
- Stokfiszewski Igor 173, 416
- Stolarczyk Jan 54, 425
- Stradecki Janusz 51, 425
- Strózik Sabina 317
- Suchodolski Bogdan 12, 425
- Sugiera Małgorzata 46, 415
- Sulikowski Andrzej 59, 324, 419, 424
- Sułkowski Witold 74, 409
- Sun Tzu 119, 425
- Sun Pin 119, 425
- Suska Dariusz 112, 329, 335–337, 345, 409
- Swoboda Tomasz 398, 426
- Szaruga Leszek 70, 82, 105, 197, 269, 425, 428
- Szawerna-Dyrzka Anna 157, 425
- Szcześniak Filip 33
- Szczęsna Justyna 39, 50, 425
- Szenwald Lucjan 28, 409
- Szłosarek Artur 112, 244, 275, 409
- Szostak Violetta 122, 428
- Szpakowska Małgorzata 80, 170, 417
- Szroeder-Dowjat Katarzyna 174, 430
- Szuba Ludwik 49, 425
- Szuber Janusz 94–95, 136, 425
- Szubert Małgorzata 127–128, 132, 138–139, 425
- Szwagrzyk Aleksandra 113, 419
- Szymańska Adriana 155, 425



- Szyborska Wisława 9, 11, 21, 38, 49, 51, 62–65, 71, 85, 88, 91–93, 96, 108, 110, 150, 155, 158, 161–162, 165, 178, 181, 218, 233–234, 241, 245, 272, 274, 276, 301–302, 322–323, 338–339, 348–349, 363–365, 368–370, 380, 383, 385, 394–395, 397, 399, 409–412, 415, 418, 420, 424, 426–428
- Szymik Jerzy 226, 425
- Śliwiński Piotr 87, 91, 104–107, 109, 113, 121–122, 144, 198, 208, 256, 262, 412–413, 416, 418, 421, 424–426, 428
- Ślósarska Joanna 13, 417
- Świeściak Alina 264, 338, 421, 426
- Świetlicki Marcin 112, 203, 214, 266, 276, 410, 412
- Świrszczyńska Anna 129, 426
- Tabakowska Elżbieta 15, 425
- Tabaszewska Justyna 115, 238, 284
- Taco Hemingway zob. Szcześniak Filip
- Tambor Jolanta 358, 426
- Tański Paweł 113, 419
- Tarnowska Maria 158, 420
- Thomas Louis-Vincent 398, 426
- Tillmann Klaus-Jürgen 47, 426
- Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz 288–289, 410
- Tokarczuk Olga 397, 400, 426
- Torańska Teresa 88, 427
- Traczyk Michał 80, 372, 421, 427
- Tramer Maciej 24, 250
- Trysińska Magdalena 20, 423
- Tulli Magdalena 36, 427
- Turner Mark 14–16, 418
- Tuwim Julian 20–21, 24–27, 29–30, 52, 57, 128, 130, 217, 250–251, 260, 277, 288, 303, 316, 364, 366–367, 393–394, 410, 417–418, 425
- Twardowski Jan 9, 20, 43–44, 58–62, 71, 85, 91–92, 97, 110, 128, 130, 154, 156, 165, 167, 182–183, 189, 206–207, 213–214, 218, 230–231, 241, 244, 249, 252–253, 266, 274–275, 307–309, 321, 323–324, 335, 346, 349, 390, 410, 416, 418–419, 421, 424, 426–427
- Ulicka Danuta 15, 422
- Urbankowski Bohdan 77, 408
- Varga Krzysztof 122, 408
- Vonnegut Kurt 254
- Wagner Barbara 65, 84, 426
- Walas Teresa 63, 427
- Warso Anna 91, 418
- Wasilewska Diana 372, 415
- Waters Lindsay 207, 426
- Wążyk Adam 148, 167, 303, 410
- Węgrzyniak Anna (Węgrzyniakowa Anna) 63, 65, 93, 161, 301–302, 365, 380, 426
- Wiedemann Adam 112, 205, 214, 281, 331, 410, 430
- Wiegandt Ewa (Wiegandtowa Ewa) 71, 144, 208, 413, 426
- Wierzyński Kazimierz 21, 24–25, 27, 52, 58, 66, 181, 218, 250, 310, 319, 334, 349, 364, 366–367, 410, 414, 418
- Wilde Oscar 398, 404, 426
- Wilk Marcin 54, 430
- Wirpsza Witold 66, 149,
- Wiśniak Agnieszka 385, 426
- Wiśniewski Jerzy 136, 303, 418, 422
- Wiśniewski Wojciech 59
- Witek Rafał 239
- Witkowska Zuzanna 164, 428

- Witkowski Michał 173, 416  
Wittgenstein Ludwig 145, 323, 355, 426  
Włodarski Maciej 361, 426  
Wojaczek Rafał 67, 77, 165, 232–233, 260, 274–275, 408, 410, 413  
Wojda Dorota 63, 302, 322, 426–427  
Wolniewicz Bogusław 323, 426  
Wolska Barbara 73, 163, 172, 375, 419, 423  
Wolski Jan 326, 426  
Wolski Marcin 79, 411  
Woroszyński Wiktor 76–77, 246, 410  
Woźniak-Łabieniec Marzena 136, 158, 303, 418, 422, 426  
Woźniak Maciej 130, 264, 335, 426, 430  
Wójcik Tomasz 137, 427  
Wójtowicz Agnieszka 24, 250  
Wójtowicz Stanisław 372–373, 427  
Wróbel Alina 49, 427  
Wróblewski Andrzej 89–90, 260, 428  
Wróblewski Maciej 20, 68–69, 120–121, 123, 127, 129, 221, 279–280, 427  
Wyka Marta 136, 427  
Wysłouch Seweryna 71, 82, 105, 197, 413, 425, 428  
Wyspiański Stanisław 184, 238  
Wyszyńska Katarzyna 313, 427  
Wyszyński Filip 124, 254, 410  
  
Zabłocki Michał 206, 411  
Zadura Bohdan 9, 56, 103–106, 108, 110, 120, 131, 146, 167, 173–175, 197–199, 206, 209–210, 214, 216, 218–219, 231–232, 255–256, 270, 274, 276–278, 318, 320, 324–325, 331–332, 348–349, 370, 381–382, 385, 397, 402, 410, 412–413, 416, 418, 424, 427–428, 430  
Zagajewski Adam 9, 46, 70, 74, 85, 95, 99–103, 110, 120, 128, 141, 143–144, 148, 165, 192–194, 201–203, 209, 212–216, 218–219, 229, 247–248, 259, 267, 269–270, 272, 275–276, 281–283, 298, 311, 325, 330, 341–342, 347–349, 355, 370–371, 374, 378, 384, 387–388, 391, 393–395, 402, 410, 413, 415, 427, 429  
Zagórski Jerzy 153–154, 410  
Zaniewska Teresa 19, 222, 225, 427  
Zarych Elżbieta 243, 427  
Zawodziński Konrad 16, 430  
Zaworska Helena 58, 427  
Zarzycka Anna 64, 427  
Zeler Bogdan 213–214, 427  
Zgaińska Małgorzata 206, 427  
Zgólkowa Halina 331, 423  
Zielińska Maria 27, 419  
Ziemianin Adam 250, 410  
Zwierzchowski Piotr 19, 427  
Zybura Marek 144, 429  
Zychowicz Jacek 48, 414  
  
Żurakowski Bogusław 72, 187, 427  
Żurek Sławomir Jacek 19, 222, 423  
Żychliński Arkadiusz 284, 424  
Żywiołek Artur 160, 427



## Metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej

### Streszczenie

Książka podejmuje, obecny dotychczas w bardzo niewielkim stopniu w badaniach, temat metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej. Złożone inspiracje – płynące z prac poświęconych metaforze kognitywnej (Lakoff i Johnson) i rozwinięcia tej koncepcji na materiale poetyckim (Lakoff i Turner), z artykułów powstających w nurcie literackiej antropologii szkoły, z istniejących fragmentarycznych analiz twórczości poetów, którzy sięgają po wątki i terminy szkolne, a także z opracowań filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, ujmujących edukację w jej wzajemnych powiązaniach ze światem pozaszkolnym – pozwalają przyrzeć się wieloaspektowemu wykorzystaniu w poezji wielkiej metafory: ŻYCIE TO SZKOŁA. Umożliwieniu systematycznego oglądu zakrojonego szeroko tematu (zarówno w kwestii granic czasowych, jak i zróżnicowania poetyckich dykcji czy gatunków) służy w rozprawie wyodrębnienie dwóch części, skonstruowanych według odrębnych porządków.

Pierwsza część pracy, *Etapy*, poświęcona jest sposobom użycia metafory szkoły w poezji lat 1945–1989 (ucieczka od polityki w uniwersalne szkolne metafory i użycie szkolnego języka jako narzędzia do walki z systemem PRL-u jego własną bronią) oraz w poezji najnowszej (ostatnie dzieła Starych Mistrzów, przemiany antysystemowej poezji w obliczu zmiany ustroju, wiersze zapowiadające twórczość najnowszą, antyszkolne deklaracje autorów debiutujących po 1989 roku, a ich skłonność do stosowania metafory szkoły). Takie chronologiczne ujęcie tematu pozwala ukazać międzypokoleniowe podobieństwa i różnice w wykorzystaniu szkolnych scen, postaci, rekwizytów i terminów w funkcji metaforyzującej, a równocześnie udowadnia, że metafora szkoły kształtuje się w pewnym stopniu pod wpływem zewnętrznych (historycznych, politycznych, społecznych) okoliczności, co pozwala nie tylko na używanie uniwersalnej wielkiej metafory, ale także na werbalizację przeżyć i zmian związanych z konkretnymi wydarzeniami.

W drugiej części rozprawy (*Tematy*) zbadane zostały elementy szkolnej rzeczywistości, które budują metafory związane z edukacją. Przybory, typy szkół i etapy edukacji, nauczyciele i uczniowie, rozkład zajęć (lekcje, korepetycje, wagiary, wakacje), a także wszelkiego typu sposoby kontroli szkolnych

osiągnięć występują w polskiej poezji współczesnej w różnych odsłonach, umożliwiając zwerbalizowanie wielu egzystencjalnych doświadczeń.

Zarówno ponadczasowość szkoły jako wielkiej metafory życia, jak i zmieniające się z czasem konkretne strategie metaforyzacji składają się na wielofunkcyjność tego rodzaju twórczych praktyk, które pozwalają za pomocą szkolnej rzeczywistości i terminologii metaforyzować liczne aspekty życia. Miłość i śmierć, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, poznanie samego siebie czy Innego stają się bardziej dostępne i zrozumiałe, gdy przedstawia się je jako elementy „edukacji” – nawet jeśli wnioski, które wyciągnąć można z „lekcji” na temat kondycji człowieka „w szkole świata”, bywają przygnębiające.

**Słowa kluczowe:** polska poezja współczesna, metafora, szkoła

## La métaphore de l'école dans la poésie contemporaine polonaise

### Résumé

La dissertation se concentre sur le sujet – auquel, jusqu'à présent, on n'a pas consacré assez d'attention dans les recherches – concernant la métaphore de l'école dans la poésie contemporaine polonaise. Les inspirations découlant des travaux consacrés à la métaphore cognitive (Lakoff et Johnson) et les développements de cette conception sur le matériel poétique (Lakoff et Turner), des articles rédigés dans le courant de l'anthropologie littéraire de l'école, des analyses fragmentaires des ouvrages des poètes qui abordent les motifs et les termes scolaires, mais également des études philosophiques, psychologiques, pédagogiques, sociologiques qui démontrent les relations mutuelles existant entre l'éducation et le monde non scolaire permettent d'étudier l'application multidimensionnelle de la grande métaphore LA VIE EST UNE ÉCOLE dans la poésie. Afin de présenter systématiquement ce vaste sujet (aussi bien dans l'aspect des limites temporelles que celui de la différenciation des dictionnaires ou genres poétiques), la thèse se compose de deux parties construites selon des ordres différents.

La première partie de la dissertation, *Étapes*, est consacrée aux façons d'employer la métaphore de l'école dans la poésie des années 1945–1989 (la fuite de la politique dans les métaphores scolaires universelles face à l'emploi de la langue en tant qu'outil servant à lutter contre le système de la République populaire de Pologne avec ses propres armes) et dans la poésie moderne (les derniers ouvrages des Vieux Maîtres, les transformations de la poésie après l'an 1989 qui s'oppose au système, les poèmes annonçant de nouvelles stratégies, les déclarations antiscolaires des auteurs débutant après 1989 et leur inclination à utiliser la métaphore de l'école). Une telle conceptualisation chronologique du sujet permet de présenter les ressemblances et les différences intergénérationnelles relatives à l'application des scènes scolaires, des personnages, des objets et des termes dans une fonction métaphorisante, mais, en même temps, elle prouve que la métaphore de l'école se construit à un certain degré sous l'influence des facteurs extérieurs (historiques, politiques, sociaux), ce qui permet non seulement d'employer la grande métaphore universelle, mais également de verbaliser les expériences et les changements liés à des événements concrets.

Dans la seconde partie de la dissertation (*Thèmes*), on examine les éléments de la réalité scolaire qui construisent les métaphores liées à l'éducation. Les

fournitures scolaires, les types d'écoles et les étapes de l'éducation, les enseignants et les élèves, l'horaire (cours, leçons particulières, école buissonnière, vacances), mais aussi toutes sortes de moyens de contrôler les réalisations scolaires apparaissent dans la poésie contemporaine polonaise dans différentes formes, en permettant de verbaliser nombre d'expériences existentielles.

Aussi bien le caractère omnitemporel de l'école perçue comme une grande métaphore de la vie que les stratégies concrètes de métaphorisation changeant avec le temps font partie de la multifonctionnalité de ce type de pratiques créatrices qui permettent, à l'aide de la réalité scolaire et de la terminologie, de métaphoriser de nombreux aspects de la vie. L'amour et la mort, le passé, le présent et le futur, la connaissance de soi-même ou bien celle de l'Autre deviennent plus accessibles et compréhensibles lorsqu'on les présente comme les éléments de l'« éducation », même si les conclusions que l'on peut tirer des « leçons » sur la condition de l'homme dans l'« école du monde » sont parfois vraiment déprimantes.

**Mots clés :** poésie contemporaine polonaise, métaphore, école

## The metaphor of school in the contemporary Polish poetry

### Summary

The dissertation focuses on the – underrepresented in the state of research – subject of metaphor of school in the contemporary Polish poetry. The inspirations drawn from the works on the subject of the cognitive metaphor (Lakoff and Johnson) and the development of this theory on the poetic matter (Lakoff and Turner), from the papers written in the field of anthropology of education, from the partial analyses of the works by poets using the school scenes and terminology and, at last, from philosophical, psychological, pedagogical and sociological studies on mutual connections between education and non-school world allow to see the multifaceted application of the large metaphor LIFE IS A SCHOOL in the poetry. To show this large-scale subject (both in the aspect of the time-frame and poetic diction or genre) in a systematic way, the thesis consists of two parts, which are the result of two complementary approaches.

The first part of the dissertation, *Stages*, is dedicated to the metaphor of school existing in the Polish poetry of two different periods – the years 1945–1989 (the escape from politics into the universal metaphors of school versus the use of school language as the way to beat the Polish People’s Republic system at its own game) and the new Polish poetry (the last works by the Old Masters, the transformation of the anti-system poetry after 1989, the poems forerunning the latest poetic strategy, the anti-school statements by the authors who emerged after 1989 and their inclination to use the metaphor of school). This chronological conceptualization of the subject allows to present the intergenerational similarities and differences in including the school scenes, characters, objects and terms in the poetry, but at the same time it shows that the metaphor of school is formed partly under the influence of external (historical, political, social) factors, so this figure can be used not only as the universal large metaphor, but also as the instrument of verbalization of the experiences and changes associated with the specific events.

The second part of the thesis, *Topics*, serves as the examination of those elements of school reality that build the metaphors connected with education. The school accessories, the educational institutions and stages, the teachers and the students, the timetable (lessons, tutoring, truancy, summer breaks), as well as the methods of evaluation of the educational performance appear in



the contemporary Polish poetry in various forms and turn out to be the way to verbalize a wide range of existential experiences.

The timelessness of school as the large metaphor of life and the specific strategies of metaphorization that change with time both contribute to versatility of this kind of poetic practices – the practices that are able to express different aspects of life metaphorically by the means connected with school. Love and death, past, present and future, self-recognition and the knowledge of the Other become more accessible and understandable when they are presented as the elements of “education” – even if the findings drawn from those “lessons” on the human condition can be really disheartening.

**Keywords:** contemporary Polish poetry, metaphor, school



Projekt okładki: Łukasz Kliś  
Redaktor: Michał Noszczyk  
Korektor: Renata Śliż  
Łamanie: Grażyna Szewczyk

Copyright © 2018 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISBN 978-83-226-3286-4**

(wersja drukowana)

**ISBN 978-83-226-3287-1**

(wersja elektroniczna)

Wydawca

**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**

**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**

[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)

e-mail: [wydawnictwo.us.edu.pl](mailto:wydawnictwo.us.edu.pl)

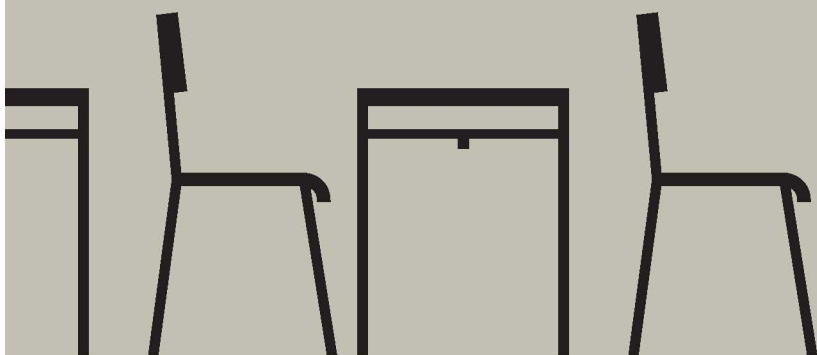
---

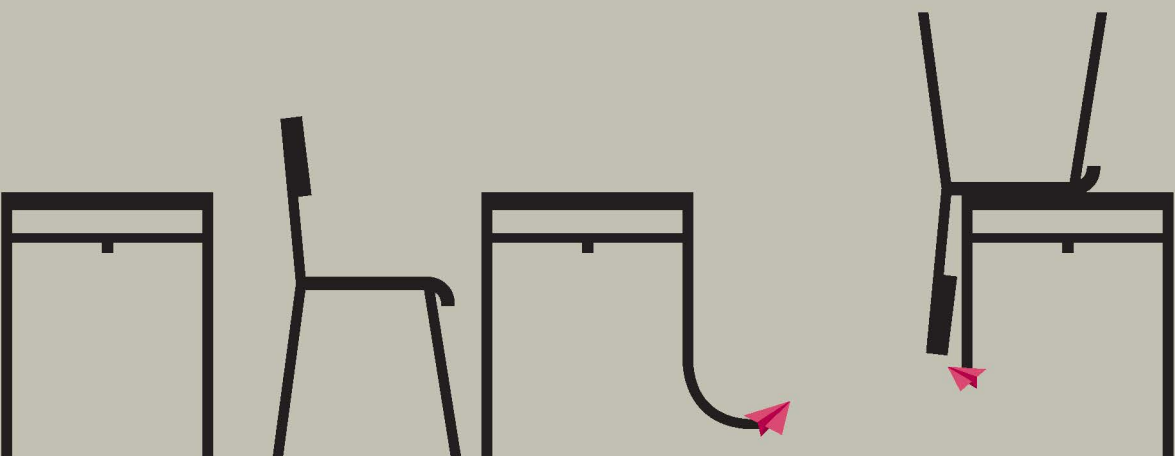
Wydanie I. Ark. druk. 29,0. Ark. wyd. 29,5. Papier  
offset. kl. III, 90 g. Cena 30 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Kamila Czaja czyta poezję współczesną, szukając w niej metaforycznych konstrukcji, których zasadniczym tworzywem pozostaje instytucja szkoły lub któryś z jej składowych (procesowych) elementów. Szkoła staje się w analizowanych wierszach wielką metaforą o złożonych sensach, od historyczno-politycznych po egzystencjalne. Autorka deklaruje pozostawanie blisko tekstu i w całej książce dobrze tę najważniejszą filologiczną powinność spełnia. Jej propozycja jest erudycyjna i przystępna, skrupulatna i przyjemna w lekturze, o porządku klarownym a zarazem literackim.

*Fragment recenzji dra hab. Adama Poprawy*





ISSN 0208-6336

Cena 30 zł (+ VAT)

Więcej o książce

ISBN 978-83-226-3286-4



9 788322 632864

