

Weronika Biegluk-Leś

„A może rzeki po prostu nie było?”
– *Szkoła dla głupków* Saszy Sokołowa

Lektura powieści Saszy Sokołowa *Szkoła dla głupków*¹ wymaga od czytelnika „zanurzenia się” w żywiole słowa, zaakceptowania specyficznego rytmu przyrastania znaczeń oraz sposobu kreowania świata, pulsującego wielością mikro zdarzeń słów i ich ciągłą transformacją. Procesualność, tyleż męcząca, co zachwycająca, jest bowiem charakterystyczną cechą utworu determinującą konstrukcję świata przedstawionego. Przestrzeń języka staje się obszarem manifestacji swobodnej, niczym nieskrępowanej wyobraźni, jej kreatywnej mocy, energii twórczej. Tekst powieści nasycony jest różnorodnymi gramami językowymi, które z jednej strony „zagęszczają” go i atomizują, tworząc liczne mikrohistorie, „przygody słów”, z drugiej dynamizują obraz rzeczywistości, ukazując ją jako nieustanny cykl przemian, narodzin i śmierci w języku. Opis świata utkany z ulotnych wrażeń, odczuć i skojarzeń przypomina płótno impresjonisty², na którym „granice” między przedstawianymi elementami interferują (rozmywają się i nakładają), eksponując nietrwałość cech i stanów rzeczy:

Это пятая зона, стоимость билета тридцать пять копеек, поезд идет час двадцать, северная ветка, ветка акации или, скажем, сирени цветет белыми цветами, (...) вечером на цыпочках возвращается в сад и вслушивается в движение электрических поездов, (...) потом цветы закрываются и спят,

- 1 Powieść, ukończona w 1973 roku jeszcze przed emigracją pisarza, po raz pierwszy została opublikowana w 1975 roku w amerykańskim wydawnictwie Ardis. Rosyjski masowy czytelnik mógł się z nią zapoznać dopiero w 1989 roku. Polskie tłumaczenie Aleksandra Bogusławskiego ukazało się już w 1984 roku w londyńskim wydawnictwie Kontra. Więcej o życiu i twórczości pisarza patrz np.: W. Szczukin, *Sasza Sokołow na przekór absurdowi historii*, w: *Dać świadectwo prawdzie. Portrety współczesnych pisarzy rosyjskich*, red. L. Suchanek, Kraków 1996, s. 320-339.
- 2 Sasza Sokołow sam zresztą przyznawał, że: „(...) rozmytość jak метод мировосприятия i sposób jego отражения лежит в основе моего любимого направления в искусстве и литературе. Я говорю, разумеется, об импрессионизме. (...) единственно четкое и определенное, что можно усмотреть в работах импрессионистов, – это протест против четкости и определенности. Это протест против узаконенной узости норм и правил”. С. Сokoлов, *Ключевое слово словесности. Из лекций, прочитанных в американских колледжах в 1980 году*, w: tegoż, *Тревожная куколка*, Санкт-Петербург 2007, s. 154.

(...) ветка спит, но поезда, симметрично расположенные на ней, воспаленно бегут в темноте цепочками, окликая по имени каждый цветок, (...) но ветка спит, сомкнув лепестки цветов, и поезда, спотыкаясь на стыках, ни за что не разбудят ее и не стряхнут ни капли росы – спи спи (...) ветка утром проснись и цвети потом отцветай сыпь лепестками в глаза семафорам (...)³.

Rzeczowy, zwięzły, wręcz „suchy” sposób charakteryzowania miejsca wydarzeń (numer strefy podmiejskiej, cena biletu, czas dojazdu, określenie linii kolejowej) nieoczekiwanie ustępuje prymatowi asocjacji i lawinowo piętrzących się metafor. Punktem wyjścia staje się wieloznaczność wyrazu „ветка”. Słowo to oznacza zarówno „boczną linię kolejową, odgałęzienie, bocznice”, jak i „gałązkę”. Personifikacja kwitnącej gałązki, a następnie nakładanie się na siebie obrazów śpiącej gałązki i linii kolejowej (nocą) prowadzi do zacierania się różnic między nimi. Rozmywają się podziały na to, co ożywione i nieożywione, oraz przejrzyistość mechanizmu przeniesienia znaczenia (metafory). Orientację utrudnia celowy brak wyrazów precyzujących znaczenie słowa „ветка”: „ветка спит”, „но ветка спит”, „спи (...) ветка”. Hierarchia przemian, którą udaje się nam ustalić, jest zawsze chwilowa, kolejna sekwencja wyrazów stawia ją bowiem pod znakiem zapytania. Kiedy wydaje się, że opis dotyczy np. gałązki (na co wskazywałyby przedstawiona wcześniej w tekście sytuacja), pojawiają się elementy związane z koleją (np. pociągi, semafony, złącza), i odwrotnie – do obrazów zdawałoby się przypisanych linii kolejowej przenikają wyrazy z pola semantycznego „gałązki” (np. płatki, kwiaty, motyw kwitnięcia i przekwitania). Odpowiedź pojawia się w samym tekście – odpowiedź przewrotna, prowokująca kolejne pytania:

(...) меня называют Веткой я Ветка акации я Ветка железной дороги я Вета беременная от ласковой птицы по имени Найтингейл я беременна будущим летом и крушением товарняка вот берите меня берите я все равно отцветаю (...) погодите я сама расстегну видите я вся белоснежна ну осыпьте меня совсем осыпьте же поцелуями никто не заметит лепестки на белом не видны мне уж все надоело иногда я кажусь себе просто старухой (...)⁴.

Dzięki wyeksponowaniu gry swobodnych skojarzeń, która zasadza się na wieloznaczności słowa „ветка” i jego zbieżności brzmieniowej z imieniem ukochanego bohatera – nauczycielki Wiety, oraz dzięki wykorzystaniu przenośnego znaczenia wyrazów, kształtujące się w określonych kontekstach:

- „беременная” – a) ‘w ciąży (Wieta)’, b) ‘brzemienna w przyszłe wydarzenia (bocznica)’;

3 С. Соколов, *Школа для дураков*, в: тогоż, *Школа для дураков. Между собакой и волком*, Санкт-Петербург 1999, s. 26.

4 Tamże, s. 26-27.

- „берите меня” – a) ‘kupcie mnie (tzn. gałązkę akacji)’, b) ‘bierzcie mnie (tzn. skorzystajcie z moich usług)’;
- „осыпьте меня” – a) ‘obsypcie mnie pocałunkami’, b) ‘pozbawcie mnie płatków (tzn. obnażcie mnie)’;
- „я вся белоснежна” – a) ‘płatki moich kwiatów są śnieżnobiałe’, b) ‘moja skóra jest śnieżnobiała’;

powstaje dynamiczny obraz złożonego wielowymiarowego bytu: bocznicy kolejowej-gałązki akacji-ukochanej kobiety-prostytutki. Pisownia wielką literą każdego znaczenia słowa „ветка” oraz brak znaków interpunkcyjnych eksponują migotliwość statusu ontologicznego Wietki-Wiety, czyniąc równoprawnymi (a zatem niemożliwymi do rozstrzygnięcia) znaczenia dosłowne i metaforyczne.

Asocjacyjna strategia narracyjna realizująca się poprzez liczne językowe przekształcenia, głównie brzmieniowe i semantyczne, eksponuje tkankę słowną tekstu. Odslania żywiołowość języka i wariabilizm kreowanego przy jego pomocy świata. Gra formą, znaczeniem i brzmieniem słowa (liczne wyliczenia, rytmizacja prozy, powtórzenia konstrukcji składniowych, bezsensowne zbitki głosek, rymowanki, aliteracje, paronomazje itd.) nie tylko aktywizuje ludyczny aspekt języka (radosną fascynację maszynierią języka), ale również ukazuje język jako przestrzeń kreacji, powoływania do życia bytów w słowie⁵:

(...) это кричит встречный тра та та в чем дело тра та та что тра кто там та где там там там Вета ветла ветлы ветка там за окном в доме том тра та том о ком о чем о Ветке ветлы о ветре тарарам трамваи трамваи аивечер доврый билеты би леты чего нет Леты реки Леты се нету вам аи цвета ц Вета ц Альфа Вета Гамма (...) слышу вдруг не то поет кто-то не то не та не то не та не то не та нетто брутто Италия итальянский человек Данте человек Бруно человек Леонардо (...) ⁶.

Powtarzanie jednakowych i podobnych układów głoskowych, rozbijanie wyrazów na części i ponowne ich łączenie w nowej konfiguracji, bez oglądania się na gramatykę i ortografię, wyznaczają specyfikę tego fragmentu tekstu. Mechanizmy echolalii i dźwiękonaśladownictwa włączone zostają w nadrzędny, asocjacyjny rytm przyrastania sensów-bytów. „Powstają” tramwaje, rzeka Leta, litery greckiego alfabetu, wyrazy netto i brutto. Ów rytm swobodnych skojarzeń precyzuje również status gry, czyniąc z niej nieodłączny element kreowa-

5 „Соколов исповедует пантеизм языка. Он умеет наделять самостоятельным значением любую часть языковых структур. У него говорящая лексика, фонетика, синтаксис, грамматика. Соколов охотно вслушивается в приставку, суффикс, глагольную форму, падежную флексию”. П. Вайль, А. Генис, *Уроки школы для дураков*, „Литературное обозрение” 1993, пг 1-2, s. 13.

6 С. Соколов, *Школа для дураков. Между собакой и волком*, dz. cyt., s. 27.

nego świata – jeden z gwarantów jego procesualności i względności (nieokreśloności).

Już inicjalny fragment powieści Saszy Sokołowa zapowiada taki sposób postrzegania i opisu świata, projektując przyjęcie określonej strategii artystycznej. Sam pisarz nazywał pierwszą frazę utworu prozatorskiego „kluczem do twierdzy formy”⁷. W *Szkole dla głupków* „początek opowieści” staje się tematem umieszczonym na poziomie metanarracyjnych rozważań, ponieważ tekst rozpoczyna się od pytania: „od czego zacząć i jakich słów użyć?”. Otwarta zostaje tym samym perspektywa dialogu. Rozmowa bliżej nieokreślonego opowiadacza (w omawianym początkowym fragmencie tekstu pojawia się tylko jedna forma czasownikowa, która wskazuje na płęć – „я знаю, вернее, знал”) z nieokreślonym rozmówcą ujawnia dwa stanowiska: według pierwszego najważniejsza jest opowiadana historia, a w drugim przypadku równie ważny jest sposób opowiadania. Przewagę uzyskuje druga opcja. Narracyjna specyfika analizowanego fragmentu nasuwa podejrzenie, że mamy do czynienia z czymś bardziej złożonym niż tradycyjnie skonstruowany dialog powieściowy. Przede wszystkim kwestie uczestników rozmowy nie są wyodrębnione, brak również odnarratorskich słów wprowadzających repliki (nie pojawiają się *verba dicendi*). Nieokreśloność rozmówców (których łączy to, że zdają się poruszać we wspólnej przestrzeni wspomnień, a różni zajęte stanowisko wobec postawionego problemu – pytania „jak opowiadać?”) powoduje, że zdeorientowany czytelnik może mieć trudność z określeniem, któremu z nich przypisać daną wypowiedź. Cechy te sprawiają, że początkowy fragment powieści Sokołowa bardziej przypomina zdialogizowany monolog niż dialog *sensu stricto*, może nawet budzić skojarzenia ze strumieniem świadomości. Skojarzenia te okazują się uzasadnione, kiedy w powieści pojawiają się tropy, dzięki którym stopniowo uświadamiamy sobie, że tak naprawdę nie ma żadnych dwóch osób prowadzących rozmowę, a „Ja” i „Ty” to dwie osobowości chorego na schizofrenię bohatera-narratora:

Я рассказываю тебе такую интересную историю, а ты опять начинаешь пристывать ко мне, я ведь не пристаю к тебе, по-моему мы раз и навсегда договорились, что между нами нет никакой разницы, или ты снова хочешь туда?⁸

Podmiot gramatyczny „я” w powyższym cytacie nie pokrywa się z podmiotem logicznym, jeśli potraktujemy tę wypowiedź jako zdanie wielokrotnie zło-

7 „(...) сравню первую фразу прозаического произведения с нотой, взятой настройщиком на камертоне, с символическим ключом, которым определяют тональность грядущей музыки. Первую фразу можно назвать солесным ключом от крепости формы”. С. Соколов, *Ключевое слово словесности...*, dz. cyt., s. 153.

8 С. Соколов, *Школа для дураков. Между собакой и волком*, dz. cyt., s. 29.

zone. Z drugiej strony struktura ta znaczeniowo jest niestandardowym zapisem dialogu (wymianą replik). W ten sposób poprzez napięcie między składnią a semantyką zostaje zobrazowana specyfika wewnętrznego rozdwojenia podmiotu mówiącego. Paradoksalna jedność.

Narracja w powieści Saszy Sokołowa zdeterminowana nie przez zależność przyczynowo-skutkową, ale przez asocjacyjność, staje się polem gry, która czyni lekturę wyzwaniem. W poszczególnych partiach utworu, a często nawet w obrębie nie tylko jednego akapitu, ale i zdania, pojawia się wielu narratorów bądź też zatracą się tożsamość wiodącego narratora. Następuje np. zrównanie poziomów narracyjnych poprzez brak znaków przestankowych, zmuszające czytelnika do samodzielnego wyodrębniania i określania instancji mówiących. Podobne trudności powoduje brak wydzielonych kwestii dialogowych czy też odnarratorskich sygnalizacji przytoczenia. Zacierają się granice pomiędzy mową a myślą, dialogiem a monologiem, narracją a przytoczeniem. Pojawia się również figura „autora książki”, który prowadzi dialog z bohaterem-narratorem (Uczniem takim a takim), a nawet wymienia się z nim kompetencjami narratorskimi. Bywa, że uczestnicy rozmowy ulegają transformacji „adekwatnej” do przedmiotu dyskusji. Lektura wierszy i fragmentów powieści japońskich klasyków oraz ich komentowanie prowadzi do następującej zmiany: С. Николаев „staje się” И. Накамуря, а Ф. Мыромцев – Ф. Мыромацу. W wypowiedziach obu postaci pojawiają się także elementy kojarzone z japońską kulturą, np. picie sake, uprawa ryżu itd.

Permanenna niepewność, która towarzyszy lekturze tekstu, nie ogranicza się do nieprzejrzystości technik narracyjnych czy też chwiejnej tożsamości narratora (narratorów), ale dotyczy również scenerii wydarzeń, konstrukcji czasu oraz kreacji postaci. W *Szkole dla głupków* opis elementów rzeczywistości, np. rzeki czy stacji kolejowej, waha się bowiem pomiędzy uniwersalizacją a zakwestionowaniem ich istnienia, między modelem a niebytem:

А может быть, реки просто не было? Может быть. Но как же она называлась? Река называлась⁹.

А как называлась станция? – я никак не могу рассмотреть издали. Станция называлась¹⁰.

Paradoksalnie towarzyszące temu wahaniu napięcie jest intensyfikowane przez szczegółowość opisu:

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 25.

(...) я опишу станцию. Она обыкновенная: будка стрелочника, кусты, будка для кассы, платформа, кстати, деревянная, скрипучая, дощатая, часто вылезали гвозди и босиком там не следовало ходить¹¹.

Pojawiające się w powyższym cytacie detale tylko pozornie uwiarygadniają obraz stacji, ponieważ – pozostając w granicach stereotypu – nie osadzają jej w żadnej konkretnej przestrzeni. Nie pojawia się bowiem ani nazwa stacji, ani żadna inna jej specyficzna cecha. Taki sposób opisu elementów świata przedstawionego jest charakterystyczny dla całej powieści. Podobna nieokreśloność odnosi się np. do miasta, w którym mieszka główny bohater-narrator, szkoły specjalnej, do której uczęszcza, czy miejscowości letniskowej, gdzie najchętniej przebywa. Swobodnie i bez wprowadzenia przekraczane są granice czasu i przestrzeni. Snując opowieść, bohater „przeskakuje” np. z dachy ojca do tytułowej Szkoły dla głupków, z rodzinnego domu do łódki, którą płynie po rzece, z mieszkania sąsiadki Szejny Salomonowny do mieszkania naczelnika poczty kolejowej itd. Wystarczy, że otworzy drzwi z pokoju do przedpokoju, i znajduje się w fosie mediolańskiej twierdzy, gdzie może porozmawiać z wielkim Leonardem. Miejsca zmieniają się jak w kalejdoskopie, powracając i znikając w rytmie swobodnych skojarzeń, gier językowych, strumieni świadomości, dygresji, obrazów-metafor czy przypowieści. Wyobraźnia bohatera-narratora rozwarstwia rzeczywistość, zacierając granice między faktem a kreacją (np. banalna rzeka w miejscowości letniskowej jest równocześnie Letą – rzeką zapomnienia; miejscowość letniskowa przepuszczona przez ożywiającą świadomość bohatera – Krajem Samotnego Lelka). Właściwie czyni całkowicie bezzasadnymi wszelkie próby ustalenia takich granic. W uniwersum, w którym porusza się bohater, znika determinizm przyczynowo-skutkowy, następstwo czasowe, ostateczność śmierci. Jest to możliwe m.in. dzięki odrzuceniu tradycyjnej koncepcji czasu¹², na rzecz jego subiektywizacji i relatywizacji:

Наши календари слишком условны, и цифры, которые там написаны, ничего не означают и ничем не обеспечены, (...). Почему, например, принято думать, будто за первым января следует второе, а не сразу двадцать восьмое. Да и могут ли вообще дни следовать друг за другом, это какая-то поэтическая ерунда – череда дней. Никакой череды нет, дни приходят когда какому вздумается, а бывает, что и несколько сразу.

¹¹ Tamże, s. 21.

¹² „Школа для дураков» построена из времени и языка, и, чтобы обрести свободу, Соколову необходимо избавиться от того без чего невозможна литература. Чтобы сделать свою книгу возможной, Соколов придумал особый язык и особое время”. А. Генис, *Горизонт свободы. Саша Соколов, в: tegoż, Иван Петрович умер. Статьи и расследования*, Москва 1999, s. 62.

(...) Еще я хотел бы сказать, что у каждого человека есть свой особый, не похожий ни на чей, календарь жизни¹³.

Kalendarz występuje tutaj jako reprezentant konwencjonalnego sposobu pojmowania i organizacji czasu. Standardowej liniowości zostaje przeciwstawiona dowolność. Zakwestionowanie następstwa dni odbywa się poprzez pokazanie umowności obiegowych wyrażen opisujących zależności czasowe. Sformułowanie „чередa дней” (‘szereg dni’) zostaje nazwane „poetycką bzdurą”, przez co przypomina się o jego metaforycznym charakterze. Z kolei przewrotnie kalendarzowi w dosłownym rozumieniu przeciwstawia się „kalendarz życia”. Wyrażony *explicitie* sposób przeżywania czasu przez bohatera zostaje w powieści zobrazowany również w perspektywie gry językowej. Opowiadanie wzbogaca się o aspekt „pokazywania” w języku:

(...) недавно (сию минуту, в скором времени) я плыл (плыву, буду плыть) на весельной лодке по большой реке. До этого (после этого) я много раз бывал (буду бывать) там и хорошо знаком с окрестностями. Была (есть, будет) очень хорошая погода, а (...) на одном из берегов, куковала кукушка (кукует, будет куковать), (...) я был совершенно уверен (уверен, буду уверен), что умру очень скоро, если уже не умер¹⁴.

Wprowadzenie do opisu przejażdżki łódką po rzece jednocześnie form czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego wszystkich użytych czasowników uniemożliwia jednoznaczne określenie statusu opisywanego wydarzenia, ponieważ takie zestawienie rodzi symultaniczność wymiarów czasowych, ich nierozstrzygalność. Podobna nierozstrzygalność (mająca swoje źródło w wielowymiarowości) charakteryzuje także status ontologiczny występujących w powieści postaci¹⁵. Na przykład główny bohater (Uczeń taki a taki) jest jednocześnie: schizofrenikiem toczącym rozmowy ze swoim drugim „Ja”, uczniem szkoły specjalnej, Nimfą – lilią wodną, Tymi którzy przyszli. Wieta Aka-

13 С. Соколов, *Школа для дураков. Между собакой и волком*, dz. cyt., s. 39.

14 Там же, s. 40.

15 „(...) как отмечают многие исследователи (Дж. Бартон Джонсон, А. Каррикер, Л. Токер), для поэтики Соколова характерно одновременное существование в нескольких ипостасях сразу не только центрального повествователя, но и фактически всех других персонажей”. Н.А. Лейдерман, М.Н. Липовецкий, *Современная русская литература: 1950-1990-е годы*, т. 2, 1968-1990, Москва 2003, s. 402. Przy czym należy zauważyć, że istnieje w powieści grupa „jednowymiarowych”, tzn. jednoznacznych postaci, np.: ojciec głównego bohatera, który jest prokuratorem i który nie rozumie ani artystycznej duszy swojego syna, ani jego umiłowania wolności; dyrektor szkoły specjalnej Pieryłło, wprowadzający absurdalny „system kapciowy”; doktor Zauze, proponujący jednej osobowości bohatera „donoszenie” na drugą – oczywiście w szczytnym celu integracji (tzn. wyzdrowienia). Wszyscy oni przynależą do przestrzeni władzy i historii. Przestrzeni, w której Uczeń taki a taki funkcjonować nie chce i nie potrafi i od której ucieka.

towa jest m.in.: nauczycielką biologii w szkole specjalnej, obiektem młodzieńczej miłości Ucznia takiego a takiego, gałązką akacji. Listonosz Miedwiediew/Michiejew, rozwożący rowerem pocztę w miejscowości letniskowej – Zsyłającym Wiatr (tajemniczą istotą, uosobieniem wolności, oczyszczającej zmiany), a Paweł Piotrowicz Norwegow jest zarówno nauczycielem geografii, mającym dachę po drugiej stronie rzeki, jak i chodzącym boso apostołem prawdy Saulem-Pawłem itd. W tej specyficznej czasoprzestrzeni rozmyciu i transformacji ulega także granica między życiem a śmiercią, dlatego np. bohater może spotkać się na platformie kolejowej ze zmarłym ponad dwa lata wcześniej Norwegowem, a potem uczestniczyć w jego pogrzebie i bez przeszkód dalej spotykać swojego ulubionego nauczyciela i prowadzić z nim rozmowy. Sam Norwegow, leżący w trumnie, protestuje przeciw „zamknięciu” go w znienawidzonym standardzie, który uosabia strój, w jaki go ubrano:

Что принесли в дом мой в последний час мой, что принесли? Шелк и креп принесли, одели в ненавистный двубортный пиджак, (...) нацепили мне галстук в горошек, снимите немедленно, откройте меня и снимите хотя бы галстук, я вам не какая-нибудь канцелярская крыса, (...) бедняги, оставшиеся жить, больные бледной немочью и мертвец меня (...)»¹⁶.

Nawet po śmierci bowiem niepokorny nauczyciel geografii buntuje się przeciw ograniczaniu jego wolności i niepowtarzalności. Garnitur i krawat odbiera jako próbę zafałszowania swojej osoby. Jednocześnie przewartościowuje znaczenie wyrażenia „być żywym”, oznajmiając przybyłym, że to oni, zniewoleni wewnętrzną niemocą, są bardziej martwi od niego. Później spokojnie wyjaśnia odwiedzającym go na dacy uczniom, okoliczności swojej śmierci, następnie zapomina, że umarł, i prosi Ucznia takiego a takiego o wyjaśnienie, co się z nim stało. Sam bohater także nie jest przekonany, czy jeszcze żyje.

Pojawia się pokusa, aby nieprzejrzystość utworu potraktować jako egzemplifikację schizofrenicznej wyobraźni głównego bohatera. Jednak końcowe partie powieści problematyzują rozdwojenie osobowości ucznia szkoły specjalnej, włączając je w nadrzędny porządek gry. Metatekstowe rozważania, które prowadzi „drogi autor” z Uczniem takim a takim (dotyczące m.in. kwestii: jak pisać, aby zadowolić wszystkich przyszłych czytelników książki; odważyć się na publikację pod własnym nazwiskiem, czy schronić się pod pseudonimem; dlaczego warto zatytułować powieść *Szkola dla głupków*), kończy prośba „drogiego autora”, żeby bohater-narrator kilka ostatnich stron powieści poświęcił tematyce szkolnej, np. opowiedział o lekcji botaniki, prowadzonej przez jego ukochaną Wietę. Reakcja Ucznia takiego a takiego odsyła nas do inicjalnego fragmentu tekstu, przywołu-

16 C. Соколов, *Школа для дураков. Между собакой и волком*, dz. cyt., s. 59-60.

jąc prawie w identycznej formie postawione wówczas pytanie: „od czego zacząć opowieść i jakich słów użyć”. Nieoczekiwanie zatoczyliśmy więc koło i wróciliśmy do punktu wyjścia. Jeśli potraktować tę scenę jako objaśnienie bądź uzupełnienie „dialogu” otwierającego powieść, może się okazać, że tajemniczym uczestnikiem rozmowy, którą prowadził narrator, nie była jedna z jego osobowości, ale właśnie „autor książki”. Schizofrenia głównego bohatera mogłaby zatem zostać zinterpretowana z jednej strony jako zakamuflowany sposób włączenia do tekstu głosu autora, jego alter ego, z drugiej natomiast – sama postać ucznia szkoły specjalnej byłaby egzystencjalnym sobowtorem autora¹⁷, jego zamaskowanych figur. Oczywiście finał powieści ani nie potwierdza, ani nie wyklucza takiej interpretacji, pozwalając dołączyć ją do pozostałych odczytań. Zakończenie opowieści mieści się bowiem nie w porządku fabularnym, a w porządku gry, następuje niejako z przyczyn zewnętrznych. Nie jest ono spowodowane „wyczerpaniem się” historii, ale brakiem papieru. Narrator-bohater razem z „autorem powieści” zgodnie udają się na zakupy, wychodzą na ulicę i... w cudowny sposób przeobrażają się w przechodniów.

Próbując zrozumieć wykreowany w tekście świat, bezskutecznie poszukujemy punktu oparcia. „Ontologiczna niepewność” i „epistemologiczna nieprzejrzystość”¹⁸ charakteryzująca świat przedstawiony utworu skutecznie nam to utrudnia. Dopiero przyjęcie strategii gry i zaakceptowanie generowanych przez nią napięć (np. dosłowność – metaforyczność, ożywione – nieożywione, byt – niebyt, model – konkret, jednorodność – niejednorodność, stabilność – niestabilność itd.) pozwala ośwoić tę rzeczywistość. Rzeczywistość zachwycającą różnorodnością znaczeń, płynnością konturów, bogactwem wyobraźni, energią przekształceń. Gra, stając się immanentnym wymiarem powieści, z jednej strony konstytuuje odczucie chaosu świata jako normy, a nie jako anomalii¹⁹, z drugiej – projektowany przez nią dystans znosi tragiczność takiej koncepcji rzeczywistości, stając się paradoksalnie źródłem nadziei.

17 Tym bardziej że w jednym z wywiadów sam Sokołow przyznawał, że według niego: „Литература – о некоторых процессах, происходящих в душе художника, она – продукт его сознания и этим сознанием ограничивается, т. е. не выходит за его пределы”. *Саша Соголов – Виктор Ерофеев: „Время для частных бесед...”: Диалог с нашими зарубежными соотечественниками*, „Октябрь” 1989, nr 8, s. 198.

18 Patrz: R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993, s. 146.

19 Jak słusznie zauważa Mark Lipowiecki, w *Szkole dla głupków* Saszy Sokołowa następuje spotkanie dwóch chaosów, zewnętrznego i wewnętrznego. Pierwszy z nich to „chaos przemocy”, drugi – „chaos wolności”. „Трансформация диалога с хаосом в диалог хаосов снимает трагедию. Именно в «Школе для дураков» впервые происходит принятие хаоса как нормы, а не как пугающей бездны, как среды обитания, а не как источника мук и страданий”. Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий, *Современная русская литература...*, dz. cyt., s. 407.