

Prof. UAM dr hab. Agnieszka Gajewska

Poznań, 3 sierpnia 2023

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Katarzyny Warskiej
zatytułowanej *Bruno Schulz idzie do szkoły. Biografia tematyczna*,
napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Stanisława Rośka**

Rozprawa doktorska Pani Magister Katarzyny Warskiej to rzetelnie udokumentowana, nowatorska i erudycyjna praca badawcza, dotycząca biografii Brunona Schulza. W rozważaniach wstępnych autorka przedstawia złożone problemy metodologiczne, koncepcyjne i etyczne związane z pisaniem o cudzym życiu. Wyjaśnia przy tym, że jej dysertacja należy do gatunku biografii tematycznych, z tego powodu przedstawia wydarzenia z życia pisarza ze szczególnym uwzględnieniem edukacji w szkole ludowej oraz gimnazjalnej i kariery nauczycielskiej. Autorka podkreśla, że biografia pisana z tej perspektywy umożliwi nowe spojrzenie na trajektorię życia Schulza, ponieważ wydobywa wątki, które w dotychczasowych opracowaniach przyćmiewało widmo Zagłady. Pani Warska z dużym szacunkiem odnosi się do ustaleń badaczy oraz badaczek twórczości i życia Schulza, by w sposób rzeczowy wskazać na ich pomyłki, uproszczenia oraz odsłonić narracyjne gry, poprzez które mityzowali życie pisarza oraz współczesne mu realia. Od rozdziału wstępnego nie można mieć wątpliwości, że tytaniczna praca archiwalna, którą podjęła Doktorantka, przyniosła efekty nadzwyczajne, wiele wnoszące do wiedzy nie tylko o samym Schulzu, ale i życiu inteligencji w prowincjonalnym miasteczku galicyjskim na przełomie XIX i XX wieku. Choć swoje ustalenia Pani Warska publikowała na bieżąco w licznych artykułach i opracowaniach dat dziennych w kalendarium życia i twórczości Schulza, zebrane w monografię ukazują wielostronność, spójność i innowacyjność przeprowadzonych przez nią analiz.

We wstępie Autorka przedstawia stan badań nad biografią Schulza, ukazując nie tylko dorobek Jerzego Ficowskiego, Jerzego Jarzębskiego, Małgorzaty Kitowskiej-Łysak, Wiery i Igora Menioków, Władysława Panasa, Stanisława Rośka i Branislavy Stojanović, ale także

krytycznie dystansuje się do narzuconego przez nich zobowiązania etycznego, na które wpływ miały tragiczna śmierć pisarza oraz zniszczone archiwum, żmudnie rekonstruowane współcześnie z okrucichów. Doktorantka podkreśla, że interesuje ją „to, co ludzkie, przyziemne, codzienne i materialne, na co najchętniej [Schulz] nie zwracał uwagi, co zapalczywie ignorował albo co było dla niego udręką, owo ‘robactwo pospolitych trosk’ z listu do Romany Halpern. [...] Mój Schulz nie umiera, gdyż jest to chronologicznie niemożliwe – opowieść kończy się wcześniej. Kluczowy biografem zostaje pominięty, co ma niebagatelne konsekwencje: nie ma hagiografii bez śmierci bohatera” (s. 12–13). Choć zawierzyłam Doktorantce już na wstępie, po przeczytaniu zakończenia (do czego jeszcze wrócę) uświadomiłam sobie, że rewindykacyjna lektura Pani Warszawskiej wnosi do wiedzy o Schulzu więcej niż początkowo zakładała sama Autorka. Wykorzystany przez nią model selektywnej biografii ukazuje życie pisarza nie tylko z innej niż dotychczasowa perspektywy, ale i pozwala odsłonić narracyjne pułapki opowieści o nim. Dodam, że zaproponowane w dysertacji rewindykacje są solidnie udokumentowane badaniami archiwalnymi i krytyczną lekturą korespondencji Schulza.

Doktorantka koncentruje się na czasach szkolnych pisarza, opisuje jego życie jako ucznia i nauczyciela, a przeprowadzone w archiwach badania umieszcza w szerokim kontekście rozważań teoretycznych na temat instytucji szkoły, jej wymiaru ideologicznego, odsłania panujące w niej relacje władzy oraz ukazuje, w jaki sposób placówki edukacyjne reprodukują nierówności społeczne. Autorka wskazuje na rolę biurokracji w szkolnej codzienności, która umożliwia jej jako biografce zrekonstruowanie wydarzeń z życia Schulza, nawet jeśli wyłącznie kontekstowo. Kolejne reformy oświaty, zmiany przepisów sposobu zatrudniania nauczycieli, ustawowo wyznaczone stawki godzinowe składają się na opowieść o punktach zwrotnych w życiu Schulza. Pani Katarzyna Warska krytycznie analizuje przy tym mit galicyjski, którego częścią pozostaje galicyjskie gimnazjum, z jednej strony postrzegane jako wielokulturowe i tolerancyjne, z drugiej zbiurokratyzowane, przepełnione iluzją polskości, polonizujące Ukraińców i Żydów, wpajające kult cesarza (s. 66–67). Podsumowując ten wątek Doktorantka podkreśla, że to mityzowane gimnazjum: „zatrudniało karierowiczów głodnych urzędniczych posad, którzy z frazesami o rozwoju oświaty na ustach dobili się godności w państwowych, miejskich i zrzeszeniowych strukturach; pozwalało niepanującym nad sobą, stosującym przemoc socjopatom o czerwonych twarzach nałogowców wyżywać się na uczniach, a ofermom bez krzty talentu pedagogicznego studzić wszelki uczniowski zapal i utulać do snu w szkolnej ławie, gdzie przyszłość narodu przesyiała swą młodość” (67–68).

Przytoczyłam ten fragment także po to, by ukazać, jak przyjemną lekturą jest dysertacja Pani Katarzyny Warszawskiej, napisana ujmującym stylem, przemyślana kompozycyjnie, zanurzona w autoetnograficznej metodzie badawczej (co jednak nie zostało stematyzowane), autorefleksyjna i niestroniąca od współczesnego kontekstu. Na kartach tej opowieści wątki dotyczące wczesnej edukacji w c.k. monarchii łączą się z wyliczeniami statystycznymi, ukazującymi skalę ignorowania dzieciństwa we współczesnych biografjach i pracach literaturoznawczych, a analizy kanonicznych opracowań twórczości Schulza konfrontowane są m.in. z ustaleniami ukraińskich historyków, archiwalnymi fotografiami, artykułami prasowymi i z teoriami Pierre'a Bourdieu. Autorka szczegółowo referuje stopień realizacji planu powszechnej edukacji w Galicji, analizuje poziom analfabetyzmu, wyzwania lokalowe i kadrowe w szkołach ludowych. W trakcie lektury nie podążamy utartym szlakiem historii rodzinnej, ale przemierzamy z Doktorantką przepelnione, duszne i wilgotne szkolne salki, w których naucza kadra bez kwalifikacji, nadmiernie obciążeni obowiązkami. Pani Warska podejmuje niełatwe zadanie ustalenia listy podręczników Schulza i związanego z nimi planu nauczania, a wątki te ukazuje na tle twórczości literackiej pisarza. W centrum zainteresowań Badaczki odnaleźć można zagadnienia dotyczące mniejszości żydowskiej i ukraińskiej, lojalizmu austriackiego, nauki języka niemieckiego i religii.

W rozdziałach poświęconych okresowi gimnazjalnemu w życiu Brunona Schulza, Autorka opisuje zarówno budynek szkolny, jego sąsiedztwo, jak i uczniowski mundurek, zróżnicowanie wiekowe, majątkowe oraz wyznaniowe uczniów, a także liczebność klas. Swoje ustalenia podsumowuje w następujący sposób: „W tym układzie społecznym Schulz nie był klasowym Innym ze względu na swoje pochodzenie, przeciwnie – jako Żyd i syn kupca należał do najliczniejszej grupy” (s. 81–82). W skrupulatnych analizach zaangażowania politycznego młodzieży, kompetencji zawodowych nauczycieli, organizacji roku szkolnego wraz ze świętami państwowymi Pani Warska odsłania rozległe krajobrazy szkolnej egzystencji i jej ideowych ograniczeń. Autorka nie traci przy tym z oczu samego Schulza i przedstawiony kontekst odnosi m.in. do opowiadania *Wiosna*, by w podsumowaniu zrezygnować z poszukiwania wątków autobiograficznych w tym utworze.

W rozdziale *Biografie wspólne i osobne* Autorka przedstawia spis alfabetyczny uczniów C.K. Gimnazjum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu, niejako testując możliwości metodologiczne i narracyjne – jak to ujęła sama – „układu jednocześnie miało neutralnego i despotycznie konserwatywnego” (s. 93), jakim jest indeks. Doktorantka kataloguje w nim informacje na temat osób, które Schulz mógł znać, jednocześnie podkreśla, że ten rozbijający

tok wywodu układ „powoduje pisarski dyskomfort” (s. 110). Od siebie dodam, że czytelniczy również. Zastanawiam się, czy zamierzony przez indeksowanie efekt udałoby się osiągnąć za pomocą innej struktury kompozycyjnej? O ile rozumiem chęć wymknięcia się narracyjnym kliszom, które uprzywilejowują generałów i osobistości życia publicznego, nawet jeśli w życiu Schulza odegrali oni role drugorzędne, o tyle zaprezentowane konstelacje znajomości i przyjaźni pozostają nadal niedopowiedziane, mimo że podporządkowanie alfabety wydawać by się mogło bardziej egalitarnym rozwiązaniem. Dostrzegam też inny potencjał tego rozdziału, związany z opowieścią o braku możliwości uspołnienienia biograficznej narracji, nadania jej celowości i jednoznaczności. W mojej opinii rozdział ten można byłoby ponownie przemyśleć, by osadzić go mocniej w strukturze całej pracy.

W kolejnym rozdziale Autorka omawia wyniki ankiety zaproponowanej przez zespół „Wiadomości Literackich” w 1926 roku, zatytułowanej *Jak się uczyli współcześni wybitni pisarze?* I chociaż Schulz w tej ankiecie nie brał udziału, dzięki połączeniu wątków literatury i szkoły, Pani Warska zarysowuje w tej części interesujący i nieoczywisty kontekst rozważań o życiu szkolnym, wraz ze schematami fabularnymi, kliszami, anegdotami, by dojść do wniosku, że wspomnienia szkolne, choć zdają w pewnej części sprawę ze zróżnicowania społecznego i etnicznego pisarzy i pisarek, to „z historycznoliterackiej perspektywy nie stanowią źródeł przełomowych” (s. 116), rozbudzają przy tym nasze zainteresowanie, ponieważ „zachowują wyjątkowo silny pozór autentyczności” (s. 116). Dopiero tak przygotowani możemy spróbować wraz z Autorką w imieniu Schulza odpowiedzieć na pytania zawarte w ankiecie, której nigdy nie wypełnił. Pani Warska krytycznie omawia ustalenia badaczek i badaczy biografii Schulza, usiłujących uzupełnić luki w wiedzy o latach gimnazjalnych pisarza poprzez rzutowanie jego późniejszej pozycji w świecie literackim w przeszłość. Autorka proponuje ruch odwrotny: sięga do przepisów szkolnych z roku 1902, by zrekonstruować egzamin wstępny, który Schulz musiał zdać. Następnie omawia reformy szkolne, opłaty obowiązkowe, wymagania programowe, plan lekcji, ograniczenia wynikające z prowincjonalności drohobyckiego gimnazjum. Doktorantka korzysta tu z dokumentów zgromadzonych w Archiwum Głównym Akt Dawnych i metodycznie ukazuje wyniki wizytacji w gimnazjum państwowych urzędników. Ten skrupulatny rejestr pozwala ustalić kilka faktów ze szkolnej biografii pisarza: „Za nadobowiązkową uznawano naukę śpiewu, na którą Schulz nigdy nie uczęszczał. Nie skorzystał też z możliwości nauki języka ukraińskiego. Nie poznał francuskiego, który tak bardzo przydałby mu się w Paryżu. Ze względu na brak świadectwa z klasy szóstej nie wiadomo, czy chodził wtedy na nieobowiązkową geometrię wykreślną.

Najpewniej nie, skoro zrezygnował z niej w klasie piątej, siódmej i ósmej” (s. 125). Następnie omawia jego niską frekwencję na zajęciach, która wynikała ze złego stanu zdrowia. Autorka opisuje przedmioty lekcyjne Schulza: nadobowiązkową kaligrafię, religię, łacinę i grekę, język polski i niemiecki, geografię oraz historię, historię kraju rodzinnego, matematykę, historię naturalną i propedeutykę filozofii, a także gimnastykę oraz rysunki. W tej części interesujący jest zwłaszcza podrozdział poświęcony geografii i historii, w którym Pani Warska odtwarza wizję świata zbudowaną na kartografii imperialnej i kolonializmie: „Podręcznikową (sensu stricto) miarą każdej wielkości geograficznej było cesarstwo austro-węgierskie. Pozornie odwzorowujące rzeczywistość mapy kształtują nasze wyobrażenie o świecie. Jak ukazuje Norman Davies, na zasadzie reprodukcji wpływają na bieg historii. Niby to przedstawiając stan aktualny, tak naprawdę ukazują przeszłość, a przez to, że je interioryzujemy, rzutują na przyszłość [...]” (s. 137). Autorka wskazuje, że Schulz w znacznym stopniu był zakorzeniony w myśleniu o świecie przez pryzmat polityki imperialnej c.k. monarchii. Z punktu widzenia biografii szkolnej istotny jest zwłaszcza rozdział poświęcony lekcjom rysunku i zachowanym pierwszym pracom Schulza. W podrozdziale *Lekcja autobiograficzna według profesora Arendta* Autorka rekonstruuje odkrycie Panasa, że wymieniony w *Sklepiach cynamonowych* nauczyciel Arendt uczył starszego brata Schulza a nie jego samego. Jednocześnie podkreśla, że ich wzajemną relację nie określa wyłącznie brak dowodów na to, że się znali. „Arendt nie uczestniczył w biografii Schulza, lecz w jego dziele” podkreśla Doktorantka, dzięki czemu zsywa kilka niewspółmiernych warstwy opowieści o pisarzu. Część pierwszą pracy zamyka podrozdział *Matura*, w którym Biografka stara się ustalić maturalne tematy, wybrane na egzaminie przez Schulza.

W drugiej części dysertacji Pani Katarzyna Warska koncentruje się na pracy zawodowej Brunona Schulza, podkreśla przy tym: „Nie znam drugiego polskiego twórcy, który co najmniej równie często jak pisarzem nazywany byłby nauczycielem” (s. 162). Autorka rozpoczyna rozważania od analizy sytuacji materialnej pisarzy i pisarek, rekonstruując konstelację zawodów podejmowanych przez nich w celach zarobkowych poza polem literackim w dwudziestoleciu międzywojennym. W oparciu o koncepcje Pierre’a Bourdieu z *Reguł sztuki* oraz Bernarda Lahire’a z *Podwójnego życia pisarzy* Autorka wydobywa z cienia życia literackiego zarobkowanie Schulza, ukazując je na tle innych pisarzy i pisarek. Punkt wyjścia stanowi tutaj ankieta Związku Zawodowego Literatów Polskich z 1930 roku, w której pytano o źródła dochodu i karierę literacką. Podsumowując ankietę, Pani Warska wskazuje, że większość ówczesnych literatów utrzymywało się z pracy pedagogicznej i naukowej, ale to

właśnie Schulz w zbiorowej wyobraźni pozostaje „skromnym nauczycielem z Drohobycza”. Jednocześnie Autorka zwraca uwagę, że od czasu wydania *Sklepów cynamonowych* (1934) praca w szkole w coraz większym stopniu przeszkadza Schulzowi w pisaniu, a on sam podejmował wówczas starania o uzyskanie urlopu. Jednocześnie Doktorantka podkreśla, że Schulz był wówczas także krytykiem literackim i artystą plastykiem, co miało wpływ na jego twórczość pisarską i zapewniało dodatkowe źródło dochodu. Ponadto jak podkreśla Autorka: „Coraz bardziej narzekając na utrudnienia w pracy literackiej wynikające z zajęć w szkole, nigdy nie wspominał, że z tego powodu nie może tworzyć prac plastycznych. Nic nie wskazuje na to, by odczuwał konflikt na linii szkoła – działalność plastyczna. Jako artysta plastyk był dla swych uczniów mistrzem, szkoła dawała mu zaplecze do pracy artystycznej, sankcjonowała jego dorobek” (s. 163). Pani Warska analizuje też rytualizację i cykliczność życia szkolnego na twórczość oraz rozwój kariery Schulza, które z jednej strony gwarantowały względne poczucie bezpieczeństwa, z drugiej jednak znacząco ograniczały mobilność pisarza.

W kolejnych rozdziałach Autorka sporządza wykaz podejmowanych przez Schulza prac zarobkowych w roli prywatnego nauczyciela, jego starania o posadę w szkołach w Warszawie, organizację wystawy prac w Drohobyczu oraz próbę podjęcia zatrudnienia w 1921 roku, z której ostatecznie zrezygnował. Dopiero po tym, jak nie został przyjęty do wiedeńskiej Akademii Sztuk Pięknych, w 1924 roku Schulz wrócił do poszukiwań pracy w szkolnictwie i otrzymał posadę nauczyciela w gimnazjum. Doktorantka przedstawia szereg dokumentów, wyprodukowanych przez biurokratyczny system w trakcie zatrudniania Schulza, m.in. badanie moralnego i politycznego zachowania, które starostwo zleciło (w ramach standardowej procedury) komisariatowi policji. Pani Warska rekonstruuje codzienną egzystencję nauczyciela kontraktowego, któremu przy niskich zarobkach nie przysługiwała ani legitymacja nauczycielska, ani zniżka kolejowa. Jednocześnie ukazuje szerokie tło szkolnej egzystencji, jak chociażby braki kadrowe, zatrudnienie niewykwalifikowanej kadry (to też przypadek Schulza) i dodatki drożyzniane do pensji, z której nie sposób się było utrzymać. Około roku 1925 Schulz rozpoczyna pracę także w żeńskim gimnazjum, a Doktorantka rekonstruuje jego środowisko pracy, wymieniając dyrektorów placówek oraz kadrę. By zarobić na swoje utrzymanie Schulz w tym czasie podejmuje pracę w szkole powszechnej i udziela prywatnych lekcji. Szkolna biurokracja wymusza na nim podejście do egzaminów potwierdzających jego kwalifikacje. Pani Warska skrupulatnie analizuje wymianę korespondencji między kuratorium oraz Państwową Komisją Egzaminacyjną przy Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie a Schulzem, a także przebieg samego egzaminu.

W rozdziale *Katastrofa jędrzejewiczowska* Doktorantka ukazuje jeden z najważniejszych zwrotów w biografii Schulza, czyli reformę szkolną, która marginalizowała lekcje rysunku, w zamian uprzywilejowując zajęcia z prac ręcznych. Mimo że już wcześniej pisarz uczył obu przedmiotów, roboty ręczne stanowiły niewielki procent jego szkolnych zajęć. Na podstawie korespondencji Autorka dowodzi, że Schulz: „robót ręcznych nienawidził i nie znał się na nich” (s. 195). W dodatku rządowe reformy obniżyły w tym czasie nauczycielskie pensje. Oba te czynniki wpłynęły na wzrastającą niechęć Schulza do pracy, zwłaszcza gdy od początku 1935 roku stał się jedynym żywicielem rodziny. Mimo to osiągnął w tym czasie stabilizację zawodową i miał zagwarantowany stały dochód, co jak na ówczesne warunki gospodarcze było dużym osiągnięciem, niemniej w dalszym ciągu praca na jednym etacie nie zapewniała wystarczających środków utrzymania. Na tle codziennej egzystencji i wyzwań związanych z pracą, Pani Warska rozważa kolejny istotny dla badaczy i badaczek wątek biograficzny, czyli stan zdrowia Schulza: „W wynikach badań nad stanem zdrowia nauczycielstwa powtarzają się trzy choroby, na które nauczyciele byli szczególnie narażeni: gruźlica, choroby krtani i depresja. [...] Nawet jeśli Schulz miał genetyczną skłonność do chorób psychicznych, nawet jeśli był wyjątkowo wrażliwy, depresja mogła rozwinąć się u niego pod wpływem związanego z pracą w szkole stresu, frustracji płynącej z wykonywania trudnego zawodu. Schulz był coraz starszy i coraz bardziej schorowany, miał coraz mniej sił fizycznych i psychicznych. Szkoła natomiast potężniała” (s. 202–203).

W rozdziale zatytułowanym *Spolecznik czy mizantrop?* Doktorantka konfrontuje pisarstwo Schulza z inteligenckim etosem zaangażowania w życie społeczne oraz opiniami współczesnych mu krytyków i badaczy jego twórczości. Jednocześnie Pani Warska zwraca uwagę, że wyniki ustaleń w tej kwestii zależą od definicji polityczności, która zostanie przyjęta jako kryterium oceny: „Sojusznikiem Schulza jest więc na przykład Jacques Rancière, który utożsamia politykę z literaturą, ba, tylko tą literaturą, która nie zabiera głosu w politycznej debacie. Polityczność literatury bowiem zasadza się na przeciwstawieniu się policji, czyli codzienności, w której poza pracą nie mamy czasu na inne działania. W tej optyce dzieło Schulza jest idealnie polityczne” (s. 207). Autorka rekonstruuje ówczesną polityczną scenę, zamieszki społeczne, napięcia na tle etnicznym i zamachy, by zwrócić uwagę, że mimo iż Schulz unikał jednoznacznych deklaracji politycznych, ze względu na swoją pozycję społeczną nie mógł nie zajmować stanowiska, nawet jeśli nie wyrażał go wprost. Pani Warska odtwarza napięcia polityczne w szkołach, w których uczył Schulz, ukazuje, za jaką działalność polityczną można było wówczas stracić pracę oraz próbuje wyjaśnić pozycję zawodową

Szulza w czasach, gdy także w szkole narastał antysemityzm. Na tym tle Autorka rozważa przynależność Schulza do konserwatywnego i narodowego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, zwracając uwagę, że dzięki archiwaliom z AAN udało się jej ustalić, iż do tej organizacji należało całe (z wyjątkiem dwóch nauczycieli) grono pedagogiczne gimnazjum, w którym Schulz był zatrudniony, poddany więc był społecznej presji. Większość jego zaangażowania w działalność stowarzyszeń i organizacji społecznych ograniczała się wyłącznie do wygłaszania odczytów. Jednocześnie w tym rozdziale Autorka przytacza wspomnienia, z których wynika, że Schulz udzielał wsparcia ubogim uczniom na własną rękę i poza sformalizowanymi strukturami.

W rozdziale *Towarzysz nauczyciel* Pani Warska ukazuje losy Schulza w czasie okupacji sowieckiej, nie tracąc z pamięci, że narastające faszystowskie nastroje w Polsce w 1939 roku mogły doprowadzić do tego, że Schulz zostałby zwolniony z posady. Schulz rozpoczął pracę w szkole na przełomie września i października 1939 roku, podczas gdy kolejne restrykcyjne przepisy, mające na celu dostosowanie programu, podziału na klasy i codzienności do rytmu sowieckiego, wchodziły sukcesywnie w życie. Tym samym już w 1940 roku Schulz pracował nie w gimnazjum a w dziesięciolatce utworzonej z kilku innych szkół. Kierowanie szkołą objął w tym czasie miejscowy nauczyciel i działacz społeczny, a przedwojenny dyrektor gimnazjum został aresztowany. Doktorantka relacjonuje ówczesne życie Schulza, odwołując się do wspomnień uczniów, świadectw i zachowanych fotografii. W podrozdziale *Po lekcjach* Autorka omawia rozbieżności między wysokością zarobków a cenami towarów na czarnym rynku, który stanowił remedium na braki w zaopatrzeniu. Schulz należał wówczas do związków zawodowych, a Autorka zauważa, że dzięki temu mógł łatwiej zaopatrywać rodzinę w jedzenie i opał. Jednocześnie Pani Warska stara się zweryfikować dane na temat zaangażowania politycznego Schulza w nowy ustrój oraz o jego odejściu z jednej ze szkół. Osobny wątek stanowi też automatyczne włączenie nauczycieli, w tym Schulza, w wybory do Rad Najwyższych ZSRR i USRR. W podsumowaniu tych trudnych do rozstrzygnięcia kwestii, Doktorantka stwierdza: „Czytając słowa znajomych Schulza, trudno nie zobaczyć przed oczami tego cichego człowieka ze spuszczoną głową, nad którym wiszą Marks z Leninem, tego zastygłego manekina ułożonego za prezydialnym stołem. W tej optyce Schulz nie jest budowniczym socjalizmu z przekonania, nie jest też cynikiem troszczącym się o własny sukces. Po prostu się poddał, zaadaptował, pozwolił, by go używano. Tak rozumiem zebrane wypowiedzi, jak było naprawdę – nie mam pojęcia” (s. 243). Zgodnie z założeniami metodologicznymi dysertacja kończy się na dacie 21 czerwca 1941 roku, dzień przed

wybuchem wojny między Niemcami a ZSRR. W podsumowaniu Autorka przytacza zarówno autoidentyfikacje Schulza, w których on sam podkreśla, że jest nauczycielem rysunków, jak i analizuje jego listy, w których skarży się i na zakres szkolnych obowiązków i na narzucony dryl. Pani Warska omawia też urlopy i wakacje Schulza oraz możliwe zmiany trajektorii jego życia (zwolnienie z pracy, poszukiwanie pracy w Warszawie i we Lwowie). A w kolejnym rozdziale opisuje fizyczność Schulza na podstawie wspomnień jego uczniów.

Zamykający dysertację rozdział *Zuzanny*, otwierają trzy zdania: „Ten tekst niczego nie podsumowuje, niczego nie otwiera. Wyznacza granice mojego dyskursu. Innego zakończenia nie będzie” (s. 280). Myliby się ktoś, kto uznałby te zdania za jeden z forteli doktoranckich, służących temu, by uniknąć pisania rzetelnego podsumowania. Ujmując rzecz najkrócej: w rozdziale tym Autorka przywołuje wspomnienia, rysunki i relacje świadczące o tym, że Schulz jako nauczyciel rysunków i artysta molestował uczennice i modelki. Przepisywanie rękopisów listów Schulza umożliwiło Pani Warskiej odkrycie, w jak sposób Ficowski ocenzurował edycję listów, by wymazać z życia pisarza podejrzenia o nadużycia seksualne (dotyczy to listu od Ireny Mitelman). Doktorantka analizuje wypowiedzi badaczy Schulza, którzy nie dostrzegają w tych relacjach przemocy, punktuje ich próby ocalenia wizerunku wielkiego artysty, zadając proste pytanie: „Jaką motywację może mieć dorosły mężczyzna całujący nogi dziewczynki i wkładający jej ręce pod sukienkę?” (s. 282). Ze strzępów wspomnień, relacji, niedokończonych zdań Autorka składa opowieść o nadużyciach Schulza, jego wybuchach gniewu, nieadekwatnych reakcjach emocjonalnych, zapraszaniu uczennic do domu, na spacer, inscenizowaniu przebieranek oraz erotycznych scen. Jednocześnie podkreśla, że dopiero analizując dokumenty szkolne jasno widać, że w dotychczasowych biografiiach marginalizowano fakt, że od początku swojej kariery Schulz uczył w szkołach żeńskich, a to oznacza, że: „Ogromna dysproporcja w materiale źródłowym przekłada się na niedoreprezentowanie w opracowaniach. W konsekwencji marginalizuje się rolę uczennic w życiu Schulza. Dziewczynki są uczone milczenia, niewychylania się, przysposabiane raczej do roli słuchaczek niż autorek swoich opowieści” (s. 290). Niewiele osób zapewne chciałoby usłyszeć te historie, a jeszcze mniej zdać sprawę z tych rozmów.

Myślę, że było dużo powodów, by nie pisać o molestowaniu seksualnym w doktoracie i doceniam odwagę oraz szczerść tego rozdziału. Nadużycia władzy także na tle seksualnym zdarzają się nieustannie, a milczenie w tej kwestii tylko utrwała przekonanie, że przemoc jest do usprawiedliwienia, zwłaszcza jeśli mamy do czynienia z człowiekiem wybitnym. Ten rozdział porównać można z fragmentem *Chamstwa* Kacpra Pobłockiego, w którym autor

cytuje Jana Ursyna Niemcewicza przyznającego się do swoich upodobań erotycznych, dotyczących dzieci między 6 miesiącem a piątym rokiem życia. Rozdział *Zuzanny* stanowi nie tylko manifest metodologiczny, związany z dekonstruowaniem naiwności w stosunkach władzy między płciami, ale także ukazuje, jak istotne są badania archiwalne, które umożliwiają badaczkom konfrontację z autorytetami i zebranie mocnych argumentów na rzecz swojej interpretacji. Pisanie historii słabych zawsze obarczone jest ryzykiem podważenia zebranych dowodów, jednak wbrew obawom Pani Katarzyny Warszawskiej ten rozdział warto włączyć w główną narrację o Schulzu-nauczycielu. Może do rozdziału *Wykaz służbowy?* Z punktu widzenia metodologii wykluczonych warto byłoby poszerzyć rozważania o molestowaniu o szerszy kontekst, tak jak zrobiła to Autorka w innych miejscach dysertacji, czyli np. ukazać nadużycia seksualne wobec służących (por. s. 284). Służące były często także nieletnimi dziewczynkami, a to że nie stać ich było na edukację nie powinno wykluczać ich z tej opowieści. To właśnie one były pierwszymi ofiarami nastoletnich chłopców, choć pamięć o ich cierpieniu przetrwała wyłącznie na marginesach głównych wątków historii (no może nie licząc powieści Gabrieli Zapolskiej czy dzienników Nałkowskiej). Informacja o tych epizodach, które udało się Autorce zrekonstruować, powinna w mojej opinii towarzyszyć osobom czytającym od momentu, w którym dowiadujemy się o zatrudnieniu w szkole żeńskiej. Ochronę przed konsekwencjami stanowił tu wstyd ofiar i zapewne ich rodzin. Zachęcałabym Autorkę do przemyślenia kompozycji zanim książka ukaże się drukiem, a że powinna ukazać się szybko – nie mam najmniejszych wątpliwości. Z powodu tego rozdziału i wielu innych ustaleń Pani Katarzyny Warszawskiej warto byłoby też zrezygnować z toposu skromności, który przy ogromnie pracy stojącej za jej badaniami, brzmi po prostu pusto. Myślę, że nie ma najmniejszego powodu, by słać Pani trybut wielkim poprzednikom i podkreślała swoją marginalną rolę, rzeczowy ton analiz zupełnie wystarczy. Jestem przekonana, że Doktorantka zna wagę swoich ustaleń, mitygowanie się tylko psuje efekt.

Trudno mi wskazać w tej pracy błędy i rozbudowywać uwagi, ponieważ jest to dysertacja znakomita. Jeśli chodzi o kompozycję to książka mogłaby się kończyć na rozdaniu świadectw w 1941 roku. Pozostałe rozważania można byłoby wpleść w opowieść wcześniejszą lub znacznie je okroić, a rozdział *Zuzanny* wkomponować w lata dwudzieste. Warto też rozważyć usunięcie powtarzających się cytatów z korespondencji Schulza.

Nie mam najmniejszej wątpliwości, że praca doktorska *Bruno Schulz idzie do szkoły. Biografia tematyczna* Pani Magister Katarzyny Warszawskiej z naddatkiem spełnia wymogi

stawiane w ustawie o stopniach naukowych, wnioskuję o jej wyróżnienie i o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Agnieszka Gajarska