

MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA NARRACJI

Géza Ottlik: *Szkoła na granicy*

1.

...w zasadzie wciąż powracamy do naszych ulubionych książek. Za każdym razem znajdując w nich coś nowego...

Profesjonalni czytelnicy przeważnie zgadzają się ze stwierdzeniem, że *Szkoła na granicy* zalicza się do wybitnych dzieł węgierskiej prozy XX wieku, które poszukiwały nowych możliwości narracyjnych. Oznacza to również, że rola *Szkoły na granicy* w historii literatury oraz jej wartości estetyczne i teoretycznoliterackie przykuwają uwagę zarówno nowego czytelnika, jak i takiego, który już wcześniej zapoznał się z tą powieścią. Analiza *Szkoły na granicy* może przyczynić się do jej lepszego zrozumienia, do zrozumienia, jak język w procesie narracji staje się życiem, a życie językiem. Jest to również jedna z tych powieści, które pozwalają nam na wgląd w tajemnice tworzenia świata narracji. Niżej skupimy naszą uwagę na tych cechach charakterystycznych techniki narracyjnej, które odgrywają znaczącą rolę w funkcjonowaniu języka *Szkoły na granicy* – zarówno z punktu widzenia oryginału węgierskiego, jak i polskiego przekładu.

2.

Miklós Szekék tłumaczył mi swego czasu, w jaki to skomplikowany sposób pisarze konstruują swoich bohaterów, stając w jedno cechy własne oraz najrozmaitszych żyjących i nieżyjących znajomych¹.

Z faktu, że pod względem gatunku literackiego *Szkoła na granicy* jest powieścią, wynika wiele różnych rzeczy, z których najważniejsze są trzy. Pierwsza, przy zasadniczej liczbie tekstów określanych mianem powieści realizujemy swoje oczekiwania związane z tekstami zaliczanymi do literatury pięknej albo biorąc je do ręki – oczekujemy od nich stworzenia możliwości doświadczeń estetycznych. W związku z tym, jeżeli czytamy *Szkołę na granicy* jako literaturę piękną, to warto przejść przez własne ograniczenia percepcji i warto dążyć do poznania transcendentnych form tworzenia znaczeń. Druga, musimy również zwrócić uwagę na powieść jako gatunek fikcji literackiej. W procesie komunikacji fikcjonalnej – dzięki cesze „jakby” – zawieszamy bezpośrednią referencyjność, nie umieszczamy przeczytanego tekstu w kontekście naszych doświadczeń związanych z otaczającą nas rzeczywistością. Jeżeli poważnie potraktujemy sygnały fikcyjne, nie możemy bezkarnie przeprowadzić analizy *Szkoły na granicy* jako autobiograficznego dokumentu empirycznego autora. Jeżeli Ottlik chciałby opowiedzieć swoje własne przeżycia

ze szkoły kadetów, to w celu realizacji tego hipotetycznego zamierzenia prawdopodobnie wybrałby jakiś inny gatunek literacki, na przykład wspomnienia. Trzecia, powieść nie jest gatunkiem, który charakteryzuje jedynie fikcja, ale również narracja. To wszystko oznacza, że powieść – nawet na poziomie narracji wspomnieniowej – nie odzwierciedla tak po prostu spraw tego



Scena z przedstawienia *Szkoła na granicy* w Bárka Színház w Budapeszcie

świata, ale interpretuje poszczególne opowieści budując ich strukturę: buduje taki świat, w którym dane postaci wykonują w określonym czasie i przestrzeni określone działania w celu osiągnięcia danych celów. *Szkoła na granicy* – jak już o tym była mowa – zalicza się do tych powieści właśnie, które w sposób refleksyjny odnoszą się do problemu przedstawienia jako przy-
powieści świeckiej.

3.

Tylko że ja tego nie potrafię [opowiedzieć – PK]. Jeśli nawet zgodnie z ogólnym pojęciem uszereguję fakty, to ułoży się całkiem fałszywy obraz zdarzenia...².

Ottlik w *Szkole na granicy*, dzięki kompozycji szkatułkowej, stworzył możliwości, które, z jednej strony, nawiązywały do niezwykle starej tradycji epickiej, z drugiej strony, ten tradycyjny sposób komponowania powieści umieścił w nowej przestrzeni. W tej powieści kompozycja szkatułkowa nie jest po prostu metodą, która ma uwiarygodnić fikcyjne zdarzenia: jej podstawową funkcją jest relatywizacja. Na początku powieści, w części *Trudna sztuka opowiadania*, mamy liczne odniesienia do różnych konwencji epickich, które od samego początku wywołują niepewność czytelnika. Najpierw pojawia się możliwość, że zabraliśmy się za czytanie jakiegoś romansu, czyli że Bébé zapoznaje nas z burzliwymi sprawami miłosnymi swojego przyjaciela Szeredyego. Ale ten wątek nie rozwija się w pełną historię, opowiadanie owo jako gatunek przestaje być tak oczywiste. Część, która dzieje się w Wielkim Waradynie [dziś: Oradea, Rumunia – przyp. tłum.], jest wyposażona w rekwizyty powieści kryminalnej, ale zanim spełnią się nasze oczekiwania, że oto czytamy kryminał, akcja nagle się urywa (a jej kontynuacja następuje dużo później i nabiera już innych znaczeń). Następnie okazuje się, że Bébé nie chce jedynie wysłuchać Szeredyego, ale chce mu także coś powiedzieć, chce mu powiedzieć, że dostał pewien rękopis od Gabora Medvego, ich niedawno zmarłego wspólnego znajomego. W ten sposób otwiera się możliwość opowiedzenia następnej historii według nowych zasad gatunkowych: tutaj życiorysu. Szybko uświadamiamy sobie fakt, że Bébé nie podejmuje się opowieści o życiu Gabora Medvego.

4.

Kogokolwiek chciałby Medvego przedstawić pod literką M., dla mnie będzie to wyłącznie autoportret i w tym też sensie będę go od tej chwili retuszował. Być może zbyt brutalnie będę ingerował w jego dzieło, ale przecież upoważnił mnie, bym zrobił z nim, co tylko zechce³.

Narracja fikcyjna *Szkoły* jest w zasadniczy sposób ograniczona użyciem obcego rękopisu, który również można traktować jako zastosowanie nowej analizy tradycyjnej techniki komponowania powieści. Rozwiązanie „powieści w powieści”, z jednej strony, umożliwia wykorzystanie dwóch narratorów, z drugiej strony, tekst sekundarnego narratora (Medve) jest podporządkowany analizie narratora prymarnego (Bébé). Bébé w samowolny sposób traktuje ten tekst jako biografię, a dokładniej – używa opowieści o Medvem, którą znalazła w rękopisie. Wraz z rozwojem powieści w znaczący sposób ulega zmianie narracyjna strategia narratora prymarnego: z początku zamieszcza on jedynie precyzujące uwagi do fragmentów cytowanych z rękopisu, potem coraz częściej przypisuje sobie inicjatywę, wykorzystując własne wspomnienia i rękopis towarzyszy opowieści o trzech wspólnie spędzonych latach. Postępowanie Bébé dlatego możemy uznać za samowolne, że w opowieści Medvego nic nie wskazuje na to, że narrator miałby mówić o samym sobie i chciałby zbudować realny kontakt pomiędzy sobą i światem opowieści. Poza tym podobnie do Bébé postępują ci czytelnicy, którzy czytając *Szkołę*, utożsamiają Bébé z Ottlikiem, a Medvego z Istvánem Örleym, przyjacielem Ottlika. Kiedy bowiem poważnie potraktujemy fikcyjną umowę, wtedy te fragmenty – dotyczące kwestii biograficznych, razem z pytaniami o charakterze bulwarowym, staną się w swojej istocie nieadekwatne, zwłaszcza wtedy, gdy nie charakteryzuje ich zachowanie (auto)ironii, które określa stosunek Bébé do rękopisu, tudzież Ottlika do technik narracyjnych.

5.

Dziś też nie pamiętam dokładnie i nie wiem, czy tak było. To, co przed chwilą powiedziałem, jest tylko wspomnieniem wspomnienia⁴.

W narracji pierwszoosobowej, jak również we własnym opowiadaniu, Bébé zdaje relację nie tylko z własnych doświadczeń, ale również z własnych ograniczeń – z własnych ograniczeń poznawczych jako narratora. Posiada możliwość użycia informacji pochodzących od innych postaci do swojej narracji. Osobliwością narracji *Szkoły na granicy* jest to, że narrator obok własnej wersji wydarzeń używa również pełnej wersji kogoś innego (Medvego) o świecie przedstawionym (o latach w szkole kadetów), o którym pragnie wypowiedzieć się w trakcie narracji. Bébé ma możliwość przekazania dwóch wersji dotyczących tych samych wydarzeń, nawet więcej, gdyż wplatając rękopis do własnego tekstu, może zdać relację o wydarzeniach zewnętrznych oraz wewnętrznych procesach świadomości, i to na dodatek ze szczegółami, o których nie ma i nie może mieć bezpośrednich informacji. W związku z tym pokazanie wewnętrznego punktu widzenia (postaci) może łączyć się nie tylko z „ja” (z Bébé), ale również z inną postacią (z Medvem). Nowość co do technik narracyjnych w przypadku *Szkoły na granicy* nie polega tylko na zastosowaniu podwójnego

punktu widzenia postaci w narracji pierwszej osoby. Ale również na tym, że Bébé traktuje opowieść Medvego jak biografię i pomija jej fikcyjny charakter, ale zastosowanie tego wirtuozerskiego rozwiązania narracyjnego również staje się niepewne. Na przykład, póki pamięć ogranicza rekonstrukcję procesów świadomości Bébé jako dziecka, póty nie możemy mówić o pośrednictwie w przekazaniu myśli Medvego – jako dziecka, ono nie może stać się przedmiotem refleksji. Narrator rękopisu Medvego i tak wykorzystuje inne możliwości w podstawach tworzenia świata narracji, jak historię trzech lat przeniesioną bezpośrednio na własny świat przez Bébé. A zatem, jeżeli uważnie przeczytamy *Szkołę na granicy*, wówczas musimy zmierzyć się nie tylko ze znaczącą transpozycją iluzji rzeczywistości, lecz przynajmniej znaczną jej niepewnością.

6.

Dziś już łatwo mi jest mówić. Siedzę w wygodnej łoży i zongluję dniami, miesiącami, latami, ba nawet dziesiątkami lat. Traktuję miniony czas niczym podbite imperium, przemierzam je wzdłuż i wszerz, a przecież kiedy ten czas przemijał wraz z nami...⁵.

W *Szkole na granicy* językową budowę narracji charakteryzuje nie tylko to, że narrator prymarny opowiada historię, której sam był uczestnikiem, i – w sposób możliwie sprzeczny również wykorzystuje wersję innej osoby. Rzucającą się w oczy osobliwością *Szkoły na granicy* jest to, że akcent pada na narracyjność opowiadania. Liczne wskazania odnoszące się do działalności narratorskiej zwracają jednocześnie uwagę czytelnika na dyskursywny charakter narracji. Te sygnały nie są identyczne w znaczeniu i liczbie w poszczególnych częściach tekstu. Na początku są częste, ale wraz z rozwojem narracji stają się coraz rzadsze, a w trzeciej części powieści prawie ich nie znajdujemy. Albo możemy powiedzieć, że zdarzenia narracji w coraz większym stopniu zostaje podporządkowana narracji zdarzeń. Oprócz tego akcentowaną narracyjność historii wzmacniają również takie sygnały, które czynią oczywistą działalność wspomnieniową Bébé. A zatem w tej powieści zaakcentowany został charakter poznania językowego, a w nim zarówno intersubiektywny, jak i perspektywiczny charakter tworzenia świata narracji. Intersubiektywny dlatego, że świat przedstawiony musi być osiągalny również dla osób postronnych. Perspektywiczny dlatego, ponieważ świat przedstawiony można pokazać tylko z pewnego punktu widzenia lub też pewnych punktów widzenia.

Szilárd Tátrai

adiunkt w Katedrze Filologii Węgierskiej UJ
adiunkt w Katedrze Współczesnego Języka Węgierskiego
Uniwersytetu im. Loránda Eötvösa w Budapeszcie

(przekład Piotr Kowalczyk)

¹ G. Ottlik, *Szkola na granicy*, tłum. T. Olszański, Warszawa 1973, s. 35.

² *Ibidem*, s. 19.

³ *Ibidem*, s. 36.

⁴ *Ibidem*, s. 122.

⁵ *Ibidem*, s. 143.

Artykuł powstał w ramach Stypendium im. Jánosa Bolyaiego Węgierskiej Akademii Nauk.

