

ANTONI MAZANOWSKI

UWAGI

O NAUCE LITERATURY POLSKIEJ

W SZKOLE ŚREDNIEJ



KRAKÓW

NAKŁADEM FUNDUSZU NAUKOWEGO

1904

główny skład w księgarni
Ś. A. Krzyżanowskiego w Krakowie.

ANTONI MAZANOWSKI

UWAGI

O NAUCE LITERATURY POLSKIEJ

W SZKOLE ŚREDNIEJ



1115
BIBLIOTEKA
333 Warszawa, ul. Nowy Świat 71
Tel. 26-68-63

KRAKÓW

NAKŁADEM FUNDUSZU NAUKOWEGO

1904

Osobna Odbitka ze Sprawozdania Gimnazjum III. w Krakowie.

13473



Druk W. L. Ancyzyca i Spółki w Krakowie.

Uwagi o nauce literatury polskiej w szkole średniej.

I.

Zdaje mi się, że na całym obszarze ziemi polskiej od lat niewiele ocknęły się serca daleko gorętszem umiłowaniem narodowej przeszłości, niż było po latach ostatniego powstania, a święte słowo «Ojczyzna» olśniło się świeżo złotym blaskiem aureoli, dawniej omglonej zbyt ostrą krytyką wbrew wołaniu Krasińskiego:

Ty nie szukaj w ojcach winy,
Ty nie wdawaj się w szyderstwo...

Uświadamiamy sobie z jakąś niepojętą siłą rozrzewnienia, że dzieje ojczyste i ojczysta literatura to skarb narodowego ducha, dla którego budzić w sercach młodzieży uwielbienie i cześć staje się nietylko zadaniem łatwym i wdzięcznym, ale nadzwyczaj chlubnym. Nauczanie literatury narodowej znowu, jak niegdyś za Komisji i Księstwa, nabrało wagi i mocy. Nie też dziwnego, że w miarę potrzeby nauczyciele obmyślają środki, jakby najskuteczniej wpajać wiedzę literatury i krzewić zamiłowanie ku niej. Posiadamy też w naszym pedagogicznym piśmiennictwie sporo wskazówek i uwag, dotyczących tego właśnie przedmiotu. Głównym czynnikiem przy nauczaniu bywają nie przepisy i wskazówki, nie książka czy podręcznik, lecz nauczyciel, to też działo się tak oddawna, że nauczyciele zdawali sprawę

ze spostrzeżeń, poczynionych w toku nauki, w tem słusznem mniemaniu, że wzajemne informowanie się nie powinno oddziaływać szkodliwie na sprawę. Wszakże już lat temu ośmdziesiąt profesor szkoły krzemienieckiej Aloizy Feliński ogłosił «Wykład sposobu, jakim dawane być mają lekcye literatury polskiej w Krzemieńcu»¹⁾. Następne lata nie bardzo sprzyjały nauce polszczyzny pod wszystkimi zaborami, a jednak wnet po ostatniem powstaniu zabierają w tej sprawie głos dwaj wybitni nasi pedagogowie, mianowicie A. Szmurło wydaje w 1866 w Warszawie broszurkę p. t. Kilka słów o metodzie wykładu języka polskiego, oraz Br. Trzaskowski pisze rozprawę p. t. Nauka historii literatury polskiej w gimnazjum²⁾. Dopiero atoli od r. 1883 ruch pedagogiczny na tem polu ożywił się niezwykle. Pierwszy Ignacy Boczyliński w szeregu artykułów³⁾ p. t. Wskazówki z metodyki nauczania języka polskiego podał sporo cennych rad, nie tylko dotyczących nauki języka, ale i literatury ojczystej. Już wówczas rozpoczęła w Galicyi swe prace Komisya naukowa, złożona po części z członków Rady szkolnej krajowej, po części z sił zawodowych, a działalność Komisji pilna i rozumna nie omieszkiała wydać dodatnich owoców. Oto w 1885 ogłasza naówczas jeszcze profesor Próchnicki swoje Wskazówki do nauki języka polskiego⁴⁾, spółcześnie omawiając tę kwestyę w *Muzeum*, pedagogicznym miesięczniku Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych. Za czem idzie wiele ogólnych lub szczegółowych rozpraw w czasopismach *Muzeum* i *Szkola*, które mają na celu ustalić zasadę, że nauka polszczyzny w szkole średniej należy do najważniejszych przedmiotów szkolnych, a także mają wynaleźć i obmyśleć szereg pedagogicznych rad, któreby obowiązywały ogół uczących i wprowadziły ład i systematyczność w nauczanie. W istocie w 1889 zjawiają się *Wypisy*, wychodzi *Instrukcja* urzędowa, ale pomimo faktu, iż obie te okoliczności niezmiernie podniosły poziom nauki polszczyzny, nauczycielstwo nasze — niech to będzie ku jego

¹⁾ *Dziennik Warszawski*. R. 1827 str. 230 i d.

²⁾ *Szkola*. Dod. 1869 r.

³⁾ *Przegląd pedagogiczny*. Warszawa 1883.

⁴⁾ Lwów 1885.

chlubie powiedziane — nie spoczęło na laurach, nie przestało krytycznie interesować się tą gałęzią nauki, doskonaląc ją i do wymagań czasu przystosowując. Z poważniejszych rozpraw ostatniego dziesięciolecia wymienić można: Nogaja p. t. W sprawie nauki literatury ojczystej w najwyższych klasach szkoły średniej¹⁾, X. Pechnika p. t. Nauczanie języka i literatury polskiej w naszych gimnazyach²⁾, oraz Chmielowskiego p. t. Metodyka historyi literatury polskiej³⁾, która to książka w swojej drugiej części (str. 55—102) dotyka właśnie sposobu uczenia się literatury. Po za tem i Rada szkolna w naradach dwóch specjalnie zwołanych ankiet podjęła usiłowanie usunięcia całkowitego braków, gdyby jeszcze były, — i nauczycielstwo w kilkudziesięciu dyskusjach wypowiedziało swoje poglądy, — i siły zawodowe ogłosiły wielką ilość cząstkowych opracowań z zakresu metodyki i dydaktyki przedmiotu, wyrażając różne mniemania o tem, czy to jak należy rozumieć jakieś dzieło naszej literatury, czy też o tem, jak je najgruntowniej i najrychlej uświadomić uczniom⁴⁾. A jednak pomimo tych wszystkich licznych, szczerych, usilnych, z gruntowną znajomością rzeczy złączonych zabiegów, kwestya nie jest wyczerpana i zamknięta, nawet im dłużej wyczerpaną i zamkniętą nie będzie, tem dla niej lepiej. Racja takiego położenia rzeczy wynika z dwóch przyczyn. Po pierwsze w literaturze żyjącego narodu odbywa się nieustanna przemiana wartości, ciągła ewolucya głównego prądu, choćby dotyczyła ona tylko nieznaczących szczegółów. Jeśli przypominamy początkowe lata romantyzmu, to przekonamy się, że od pierwszych tomików Mickiewicza w 1822—23 roku do wyjścia *Konrada Wallenroda* upłynęło lat tylko pięć, a przecież w tych pięciu latach dzięki działalności Zaleskiego, Malczewskiego, Goszczyńskiego, dzięki zwłaszcza pracy krytycznej nad teorią romantyzmu Maurycego Mochnackiego, Michała Grabowskiego, poniekąd i K. Brodzińskiego — prąd główny przeistoczył się

¹⁾ *Muzeum* 1898.

²⁾ *Muzeum* 1897.

³⁾ Warszawa 1899.

⁴⁾ Przypominam chociażby studia Próchnickiego, Chmielowskiego, Boguckiego, Prusa, M. Mazanowskiego o *Farysie*, albo niedawny szereg studyów w *Muzeum* o drugiej pieśni masek w *Maryi*.

radykałnie tak pod względem formy, jak zwłaszcza treści: Oto weźmy szczegół jeden. Mochnacki w r. 1825 jeszcze pisze: «Świętokradzki związek poezyi z duchem wieku, powinowactwo uczucia i wyobraźni ze stosunkami towarzyskimi, zależność natchnień i twórczego zapалу od rozsądku i rzeczywistości, — to są zarzuty, jakie czynić możemy literaturze ojczystej od połowy zeszłego wieku, kształconej w duchu zasad i prawideł klasyczności». «Jeżeli literatura nosi cechę swego wieku, jeżeli ją ożywia duch salonów i mistrzuje w niej ton dworski, zwabiony szumnem hasłem poprawy obyczajów, nauczania lub bawienia, nazwijmy ją wierszopisarstwem, ale nie poezją» ¹⁾. Alieści w parę lat potem w tem samem piśmie Michał Grabowski już mówi: «Literatura krajowa żywiej nas obchodzić zaczyna, bo w niej widzimy nie scholie pedanckie, nie próżniacką igraszkę słowami, lecz wyraz moralnej fizjonomii narodu, wiekowe zwierciadło uczuć, skład myśli i wyobrażeń, których ze stopniującą się kulturą dostępujemy. Chcemy, żeby nasi nowi poeci mówili nam o duchu narodowym, o dziejach domowych, o uczuciach jeszcze żywych w sercach i pojęciach przyrodnych» ²⁾. Wskazano dwie odmienne, nawet wprost przeciwne zasady, jako kierujące w literaturze — a z nich utrzymała się wtóra: tak to zmienił się pogląd na zadania poezyi w przeciągu paru lat zaledwie. Czyliż zresztą nie byliśmy świadkami takiejże ewolucyi wyobrażeń na swoim gruncie w Krakowie przed kilku laty? Apostoł modernizmu Stanisław Przybyszewski z brzękiem i szczękiem ogłaszał w swoim *Confiteor*: «Sztuka wczorajsza była na usługach tak zwanej moralności. Sztuka tendencyjna, sztuka pouczająca, sztuka — rozrywka, sztuka — patryotyzm, sztuka mająca jakiś cel moralny lub społeczny, przestaje być sztuką, a staje się «*biblia pauperum*» dla ludzi, którzy nie umieją myśleć lub są zbyt mało wykształceni, by móżdż przeczytać odnośne podręczniki, a dla takich ludzi potrzebni są na-

¹⁾ Mochnacki Maurycy. Niektóre uwagi nad poezją romantyczną z powodu rozprawy Jana Śniadeckiego o pismach klasycznych i romantycznych. (*Dziennik Warszawski*. R. 1825, t. II, str. 120, 128.)

²⁾ Myśli o literaturze polskiej. (*Dziennik Warszawski*. Maj 1828, str. 111.)

uczyciele wędrowni, a nie sztuka»¹⁾. I oto jakby na szyderstwo tej zasadzie, z taką brawurą i z tylu obelgami dla niesfornych wygłoszonej — święci w tem samym mieście Krakowie w tym samym 1899 roku sztuka — patryotyzm p. t. *Warszawianka* wspaniały tryumf, a we dwa lata potem sztuka — społeczna p. t. *Wesele* uznaje się za arcydzieło, jakkolwiek twórca obu i wielu innych, bluźniących dogmatycznemu kanonowi mistrza, — wyszedł z tego samego obozu²⁾.

Widocznie zatem wyobrażenia o sztuce, o specjalnej wartości tego lub owego w niej odcienia, tej lub owej gałęzi ulegają przemianom, a dzieje się to nietylko w odniesieniu do utworów społecznych, lecz i dawnych. Odkrycie nowych źródeł, rzucających lepsze lub inne światło na utwory przeszłości, zmiana krytycznych kryteriów stosownie do potrzeb czy estetyki wogóle, czy też danego społeczeństwa, lub nawet wybitnego osobnika może spowodować usunięcie się w cień albo też wydobyć się na światło dzienne nietylko kreacyi twórczych, ale także poetów, pisarzy, działów literatury, nawet okresów literackich. Dzisiaj niktby temu wiary nie dał, a jednak w naszych Wypisach polskich dla klas wyższych z przed lat dwudziestu nie było wcale ani Słowackiego, ani Krasińskiego. Zechciejmy tylko porównać opinie o Słowackim, jako poecie, z przed lat trzydziestu pięciu, a także opinie dzisiejsze: jaka różnica! Zresztą dziś fala wyobrażeń i sądów mknie szybko, zmienia się często i rażąco, zwłaszcza że to okres przejściowy, t. j. okres kształtowania się literackich i estetycznych przekonań. I to jest pierwsza przyczyna, dla której nie godzi się opieczutowywać i do biurowej ciemnicy chować kwestyi nauczania polszczyzny w mniemaniu, że wszystko już dobrze na tym najlepszym ze światów. Druga zaś przyczyna tkwi w samym zawodowym nauczycielstwie.

Każdy polonista, przekonany o tem, co wyżej powiedziałem, że nie przepisy ani wypisy, lecz on sam bywa głównym czynnikiem nauczania, usiłuje w toku lat pracy swojej kontrolować się, rozmyślać nad tem, jakby daną rzecz zrobić najlepiej, o ile

¹⁾ *Życie*. R. III, nr. 1, 1899, str. 2.

²⁾ Wyspiańskiego *Warszawianka* wyd. w 1899, *Wesele* zaś w 1901 r.

można, jakby sobie drogę wybrać i najprostsza i najskuteczniej do celu wiodąca. Gromadząc dla siebie taki skarbczyk podręcznego doświadczenia, miewa też z latami nieraz sposobność zaobserwowania, jakie też owoce nauki w głowach i sercach wychowanków wyrastają? Może więc to nie jest od rzeczy podzielić się uwagami z ogółem zawodowych znawców; ja tak rzecz rozumiem, inny ją rozumie inaczej, ja tak postępuje, inny inaczej: — porozumiejmy się — na szkodę sprawy wypaśćby to nie powinno. Zastrzegam się też z góry, że w tem, co nastąpi, okaże się dla polonistów mnóstwo rzeczy znanych; mam jednak nadzieję, że tu i owdzie znajdzie się uwaga lub myśl mniej znana, logicznie uświadomiona i w praktyce dodatnim poparta wynikiem, a choćby ich było nie wiele, to i tak powiem: czem chata bogata, tem rada — na razie. Może kiedy w przyszłości na tem samym miejscu i na tejże kanwie snuć będę ciąg dalszy.

II.

Taką powszechnie znaną kwestyą jest, co to literatura, co historia literatury? Co należy do literatury i do jej historii mniej, co więcej, a co wcale nie należy? Podręczniki mówią: zbiór dzieł, które celują ważną treścią, piękną formą lub pozwalają przeniknąć w cywilizację narodu — to literatura.

Ale definicya wymaga ograniczenia, aby się nie wydało, że należą do literatury dzieła o budowie mostów żelaznej konstrukcyi, o leczeniu blonicy za pomocą *serum*, o telegrafii bez druku rodaka-wynalazcy, lub o *polonium*, *helium* i *radium* — jako niewątpliwie ważne treścią, a nawet oświetlające postęp kulturalny wieku. Owoż wzbogacają one zasób narodowego piśmiennictwa w najszerszym tego słowa zakresie, ale do t. zw. literatury pięknej zgoła nie należą. Zajmuje się ona tem, co stanowi duszę rasy, plemienia, narodu.

Dusza każdego człowieka dąży do oderwania się od ziemskich potrzeb, okazuje też dążenie wzlotu ku temu, co uszczęśliwia podniosłej, niż wykwintne jądło, słodkie owoce, wygodne mieszkanie. Znajduje ona ów podnioslejszy nastrój w zadowo-

leniu uczuć miłości osobistej, rodzinnej, miłości ojczyzny, miłości Boga; znajduje go też w wyobrażaniu sobie świata wolnego od znikczemnień i podlostek ludzkich, od krwawych targów o grosz miedziany, od szalbierstw i konwencyonalnych fałszów, od gwałtów i pięściowych rozbojów o wygodniejsze miejsce w życiu.

To samo bywa z duszą rasy, plemienia, narodu. Zbiorowa dusza też pragnie, też dąży. Raz chciałaby rozsadzić i skruszyć pęta duchowej niewoli; chciałaby śmiało i szczerze bez ukrywania i obludy wypowiedzieć natłok własnych aspiracji; chciałaby wgłębić się w to, co nasz wieszcz nazwał «garścią powołań», przez Boga zesłanych narodowościom. Powstaje naówczas poezya patryotyczna. To znowu pragnie utrwalić w sobie cnoty ojców, rozpoznać się we własnych rasowych czy plemiennych skłonnościach i we własnej istocie, wyczuć ideały swojego prabytu i odświeżyć swoją prarodzinną łączność z naturą — wówczas powstaje poezya sielankowa. To znowu usiłuje uwolnić się od nalotu obcości, bardzo często ujemnego; od zwyrodnień obyczajowych, usiłuje ożywić w sobie tęsknotę do anielstwa i czystości moralnej, — wówczas rozwija się poezya satyryczna. Albo też pragnie upoić się rozkoszą i blaskiem snów o zaświatach niewcielonych: wtedy kwitnie poezya marzeń, ideałów i wizyi. Literatura piękna właśnie zajmuje się ową duszą narodu. Ponieważ zaś najczyściej, najbardziej bezpośrednio wyraża się dusza narodu w poezyi, przeto w pierwszej i głównej mierze poezya stanowi literaturę. Wypada tedy wyrzec się włączania do literatury mnóstwa pisarzy z najprzeróżniejszych gałęzi wiedzy. Ani matematycy, ani przyrodnicy, ani prawnicy i ekonomiści, ani filozofowie, ani medycy, ani technicy, ani pisarze kościelni nie należą do literatury pięknej.

Wypada dział ten w elementarnem traktowaniu szkolnem ograniczyć do czterech grup:

- a) poetów: liryka, epos, dramat, powieść;
- b) historyków;
- c) krytyków: publicystów, krytyków literatury i sztuki;
- d) krasomowców.

I w takim jednak ograniczeniu nauka nie jest łatwą.

Ponieważ literatura obejmuje różnorodne objawy duchowego życia narodu, przeto badanie jej wszechstronnie kształci, ale też wymaga niejakiego przygotowania i rozwoju umysłowego. Przedewszystkiem trzeba już mieć świadomość swojej przynależności do jakiegoś narodu i stąd płynących praw, a zwłaszcza obowiązków, t. z. trzeba wiedzieć, że życie nie jest zabawką, lecz że niesie ono ze sobą pewną sumę zadań dla każdej jednostki i obowiązkiem jej za młodu przysposabiać się do wypełnienia tych zadań. Powtórze trzeba też uczyć się rozpoznawać społeczeństwo i jego rolę w ludzkości zarówno dziejową, jak i obecną. Po trzecie trzeba cokolwiek przynajmniej znać wewnętrznego człowieka, mieć elementarne pojęcie o tem, co jest nastrój, uczucie, namietność, wola, wyobraźnia, charakter, idee, przekonania, zasady i t. p. Po czwarte trzeba już nietylko wiedzieć, że w narodowym życiu snuły się pasma głównych myśli i powołań, ale trzeba je w toku rozpoznawania — rozumieć. To wszystko wymaga wiadomości z dziejów ojczystych, z historii cywilizacji i sztuki, z historii oświaty, czasem nawet — na najwyższych, końcowych gałęziach nauki literatury — wymaga niejakiego oswojenia się z filozofią, psychologią i estetyką. Wszystkie te nauki stanowią wiedzę pomocniczą badacza literatury; one mu pozwalają głębiej wniknąć i wyrozumieć przez pośrednictwo dzieł ducha narodowego.

Rozczytywanie się w dziełach stanowi główne i istotne zadanie badacza literatury. I tu następuje się nieobojętna dziś kwestya, w jakim stosunku podczas nauki literatury pozostawać ma lektura do szczegółów realnych: życiorysów, dat, bibliografii? Jakże pospolicie we wszystkich naszych szkołach na pytanie o działalność literacką pisarza, słyszy się jednostajnie banalną odpowiedź: «Rey, herbu Oksza, syn Stanisława i Barbary z Herburtów, urodził się prawdopodobnie w 1505» i t. d., albo też: «Górnicki? Ojciec Marcin Góra, matka Anna Gąsiorówna» i t. d. Dopiero gdy pytający chce wiedzieć, w jakim rozumnym celu uczeń przyswoił swej pamięci te szczegóły i o ile one wzbogaciły jego wiedzę w obrębie literatury — uczeń wstydliwie milczy. Jedyna racya: wykul, bo tak jest w książce, — a to kiepska racya.

Rzecz pewna, że żadne dzieło nie wyszło z głowy pisarza bez szeregu poprzednich przygotowań i trudów. Każdy autor w niebylejakim stopniu nasiąka wpływami wieku, plemienia, czasem miasta, a także kierunków wychowania i wykształcenia, może nawet potroszę i atawizmu, każdy zatem bywa niejako sumą składników sfery, wśród której zrośl. Tem się dzieje, że *Króla-Ducha* mógł tylko Polak napisać, nie mówiąc już o *Księgach Narodu*, *Anhellim*, *Przedświcie*; tem się dzieje, że aby zrozumieć *Wesele* Wyspiańskiego, trzeba znać stan kwestyi ludowej i rozmaite z nią zabiegi różnych partyi w Krakowie około r. 1900. Ażeby tedy poznać dzieło, trzeba liczyć się z życiorysem autora, ale też nic więcej nad to, czyli mówiąc wyrażniej: trzeba z życiorysem o tyle się liczyć, o ile znajomość jego pozwala nam głębiej, dokładniej, lepiej rozumieć dzieło. W takim razie musi być znany rozwój umysłowy pisarza w okresie powstawania dzieł i przed nim tak dalece, aby się oświeciła tendencya, ton główny, forma utworu. Jeżeli zaś życiorys wzbogaca pamięć i wiedzę tylko takimi szczegółami, jak herb, imię ojca, matki lub żony, ilość dzieci i t. p., to nad nim bez najmniejszej straty dla nauki literatury można przejść do porządku dziennego. Były momenty w krytyce literackiej 19. wieku, zwłaszcza po — Taine'owskiej, że historycy literatury w dowcipie i bystrości śledczej przeliczytowywali najcięższych detektywów, dochodząc drobiazgów życiorysowych nie tylko pisarza, ale jego ojca i matki, dziadka i babki, pradziadka i prababki. Poruszano Bogu ducha winne prochy i kości przodków, tworzone olbrzymie drzewa genealogiczne, byle tylko zbadać każdy pryszcz na skórze, każdą cząstkę zawoju mózgowego u autora. Dziś mania ta szczęśliwie minęła — daj Boże — bez powrotu. My specjalnie doszliśmy do przeświadczenia, że przeszłość dziejopisarska pozostawiła nam nader skąpe szczegóły życiorysowe o autorach. Życiorysy naszych poetów, politycznych autorów są tak ubogie i tak niepewne, że nawet najwybitniejsi, jak Kochanowski lub Skarga, Potocki lub Krasicki mało są znani w swym duchowym wizerunku; o wielu, wielu innych nie wiemy prawie nic. Jakie było duchowe życie Górnickiego w Padwie, w Tykocinie, Krakowie? Co czytał? Co cenił? co lekceważył? Jakie jego poglądy na kulturę, na sztukę i sztuk-

mistrzów, na religię i życie przeszłe? Jakie zasady etyczne — i w jakim to wszystko pozostaje związku i stosunku do wierzeń, przekonań, poglądów, wyrażonych w dziełach? Czy i u niego, jak n. p. u Reja swoją drogą maszerują zasady przystosowane do własnego życia, a swoją drogą zasady — w dziełach wypowiedane? Ba — kiedy my tego nie wiemy! Ale wiemy, że ojciec był Marcin Góra, a matka Anna Gąsiorkówna! No — w takim razie lepiej zgola życie pominąć, niż sprawę na żart narażać. A podobnych życiorysów — dużo, dużo... Proponowałbym stosować metodę, przyjętą w najnowszych dziełach naszych o polskiej literaturze: prof. Tarnowskiego, Brücknera, o powszechnej: radcy Germana, a mianowicie: wymienia się z życia pisarza tylko te szczegóły, które w jakikolwiek sposób, wprost czy pośrednio, pomagają zrozumieć jego działalność literacką, albo te, które mogą dodatnio oddziaływać na umysł, serce i charakter młodzieży. Jeżeli zaś rozwój umysłowy autora nie jest znany, jeżeli dzieła jego w elementarnym zarysie nie wymagają dokładnego rozpoznawania, to się życiorys pomija.

Tak samo rzecz ma się z datami. Są one dwojakiej kategorii: życiorysowe i daty wyjścia dzieł. Pierwsze nie mają wielkiego znaczenia. W prawdzie niekiedy i skromna data życiorysowa może rzucić promień światła na duchowy ustrój pisarza; jednak do tego potrzebna rozległa znajomość dziejów, jakiej szkoła średnia nie udzieli. Zarówno więc cyfra roku urodzenia pisarza, jak tem bardziej cyfra dnia i miesiąca przedstawiają się uczniowi, jako niema i martwa liczba; pod nią nie może podsunąć wskutek braku wiedzy historycznej żadnych bliższych określników, któreby mu ukazały, co się działo w tym roku, miesiącu i dniu, jakie wtedy były u ogółu mniemania, jakie w społeczeństwie wychowanie, jakie czytano książki, o czym rozmawiano, jakie były w towarzystwie obyczaje, jakie antagonizmy narodowe, społeczne, miejscowe i t. p. Ożywić i napelnąć liczb tych nie może, są też one obciążeniem pamięci — i niczem z resztą. Można tedy bez obawy pominąć prawie wszystkie daty urodzeń i śmierci autorów, jeżeli tylko uczeń zdaje sobie w przybliżeniu w dziesiątkach lat — sprawę, kiedy pisarz żył i działał. Rozumie się samo przez się, że to znów jest niezbędne, gdyż taki brak oryentowania się, żeby

n. p. Kochanowskiego przenosić do 19. wieku, Mickiewicza zaś do 16. jest propagandą chaotyczności. Natomiast daty dzieł, zwłaszcza wybitnych, uważałbym za potrzebne. Tu też są daty powstawania i wyjścia dzieł, nieraz odmienne. Nauczyciel sam rozezna, która z nich, czy jedna, czy może i obie mają wagę. Potrzeba ich widoczna. Nieobojętną jest rzeczą wiedzieć, że *Dworzanin* ukazał się w 1566, *Żywot* zaś rejowski w 1567; nasuwa się tu sporo uwag porównawczych, zwłaszcza dotyczących formy — stylu, obrazowania, słownictwa, a wszystkie stwierdzą formalną wyższość *Dworzanina*, acz wrychlej objawionego świata: — skąd tedy wyższość? To samo ze względu na analogię pomysłu cenną jest rzeczą wiedzieć, że *Dziady* ukazały się w 1832, *Dzieje Wacława* w 1833, *Kordyan* zaś w 1834. Jednakże i co do dat bibliograficznych uczeń powinien sobie zawsze uświadamiać, dla czego tę lub ową cyfrę ma zapamiętać. Podobnie sprawa ma się z wszelkimi cyframi. Zdąrzyło się, że raz spytał abiturienta o pieśni Kochanowskiego. Odpowiedź, wygłoszona biegle i ze swadą, rozpoczynała się od słów: «Kochanowski wydał dwie księgi pieśni; pierwsza księga zawiera ich 20, druga 24». Przerwałem zapytaniem, jaką rozumną potrzebę czuł w przyswajaniu pamięci swej tych liczb? Pokazało się, że żadnej. O wiele korzystniej zamiast dat zapoznawać się z czynnikami, które wpłynęły na powstanie utworu, na jego tendencję, nastrój, barwy obrazowe, ideę główną. Nasze krytyczne piśmiennictwo wyjaśniło już genezę bardzo wielu dzieł nie tylko 19., ale i dawnych wieków. Znajomość genezy dzieł pozwala niewątpliwie daleko głębiej wnikać w istotę zarówno ich samych, jakoteż ogółem twórczości autora, ona też zarazem określa zależność jednej twórczości od innych głównie współczesnych, ale także i dawniejszych pisarzy. Wszakże dzieło obiegając z rąk do rąk zapładnia myślami swemi umysły inne, oddziaływa na nie podobnie, jak samo było owocem niezliczonej ilości przesłanek oczywistych i utajonych. Nie jest rzeczą próżną wyświetlać owo oddziaływanie wzajemne i pisarzy na ogół lub innych pisarzy, i dzieł na ogół lub inne dzieła. Spostrzeżenia w tym kierunku zebrane zaświadczą o potędze i rozpostarciu się głównego prądu; one też dopiero uzupełnią liczbę danych, potrzebnych do wszechstronnego zrozumienia utworu.

Streszczając powyższy wywód, powiem, że nauka literatury polega głównie i przede wszystkim na lekturze dzieł, a następnie na rozpatrywaniu genezy i znaczenia tych dzieł. Jeżeli zaś życiorys jest do tyła znany, że może ułatwić pierwszą i drugą pracę, to także na znajomości odpowiednich szczegółów życiorysu.

III.

W logicznej ciągłości z zasadą, że nauka literatury opiera się w głównej mierze o czytanie dzieł, pozostają dwie kwestye: co czytać i jak czytać. Obie one mają dla każdego nauczyciela pierwszorzędne znaczenie, ale z pierwszej niemal wszystkie wątpliwości usuwa urzędowa instrukcja do nauki polszczyzny, która udziela nader drobiazgowych wskazań jedynie kompetentnych i moc obowiązującą mających. Natomiast druga kwestya: «jak czytać» — kryje w swem łonie sporo tajemniczych szczelin, nieodslonionych przez instrukcję, a nawet tak różnorodnych i zmiennych, że kto wie, czy dadzą się podciągnąć pod jakieś wspólne mianowniki prawideł. Wszak pośród dzieł jest poezya i proza. W pierwszej grupie są poematy liryczne, epiczne i dramatyczne; w drugiej bywa proza opisująca, naukowa, krasomowcza. Nie masz dziś chyba nauczyciela, któryby do wszystkich rodzajów stosował jedną metodę i jeden sposób czy to lektury czy rozbioru. Wypada najpierw stwierdzić, że są utwory, których rozbiór psuje wrażenie zamiast potęgować; są uczucia tak subtelne, nieujęte albo też tak wzniosłe, że wszelka analiza ściera z nich wdzięk, szpeci je i psuje. Jedynie wrażenie uświadamia i ku pojęciom przybliża. Weźmy dla przykładu poemat Słowackiego *W Szwajcaryi*, którego się wprawdzie w gimnazyum nie czyta, ale który rzecz wybornie oświecla. Motywem głównym jest pierwsza miłość. Rzecz pewna, że pierwsza miłość, która zwykła duszę ludzką napępiać światłem i jasnością, która nie wie nic o rzeczywistości, lecz cała jest marzeniem i tęsknotą, a żyje w słońcu, wśród rojeń i złudzeń, czystą i anielską rozkoszą, która owe t. z. bezpośrednie, choćby nawet szczere i serdeczne uczucie, uważa wprost za profanację własnej świętości, której wystarcza obecność istoty umiłowanej, świadomość jej

bliskości, bytu i wzajemnej adoracyi, że ta pierwsza miłość absolutnie da się wyrozumieć, odczuć i wyrazić tylko wówczas, jeżeli się ją przebywa lub przebyło. Chcieć poemat, będący mistrzowskiem zwierciadłem pierwszej miłości, analizować wobec grona osób, dla których uczucie to jest może prostym dźwiękiem, znaczy narażać na drwiące półśmiechy to, co wzniosłe i kryształowo czyste. Literatura nasza ma takich utworów dosyć. Tu należą takie liryki, jak Słowackiego *Smutno mi Boże*, *Rusalki* Zaleskiego, niektóre *Szumki* tegoż, tłumaczenia arcydzieł muzycznych Ujejskiego; tu należą i te, które takim głębiem, żywym i potężnym, a powszechnem tętnią uczuciem, iż najsilniej mówią do serc wtedy, kiedy same mówią, jak n. p. *Testament* Słowackiego, *Echo kołyski* Asnyka, *Z dymem pożarów* lub *Pogrzeb Kościuszki* Ujejskiego. Jeżeli tedy nauczyciel umie odpowiednio czytać albo też jeżeli który wśród uczniów posiada głos i dar pięknego czytania, to może najlepiej taki utwór należy odczytać i pozostawić bez rozbioru. Natomiast mnóstwo innych dzieł domaga się wyjaśnień i rozbiorów; lektura ich nie wywarłaby odpowiedniego wpływu, gdyż nie byłaby zrozumiałą bez pomocy nauczyciela.

Pytanie zasadnicze, jakie każdy uczący musi sobie zadać, jest, czy stosować przy rozbiorze metodę dedukcyjną czy indukcyjną? To znaczy, czy ma oceniać dzieło sam nauczyciel przed przeczytaniem wspólnem lub po niem, czy też ma za pomocą szeregu dążących do końcowej syntezy pytań ocenę dzieła po wspólnem przeczytaniu wydobywać z uczniów, a następnie zbierać tak przeprowadzony rozbiór w całość? Instrukcja, idąc za wzorem niemieckich pedagogów, poleca stosowanie metody indukcyjnej. Ale i dawniej i dziś dawały się słyszeć głosy, kwestyonujące nieograniczone władztwo indukcji w nauczaniu. Goethe mówi: Wiek, który wyłącznie dowierza analizie, a lęka się syntezy, po błędnej idzie drodze, bo obie spółem, jak wdechanie i oddychanie powołują umiejętność do życia. Niemiecki pedagog Wilman zaleca: *Analyse wenn nöthig*, *Synthese wenn möglich*, a jeden z najtęższych naszych pedagogów dr. German pewnego razu powiedział: Zarzut, który się spotyka u pedagogów, że nie powinno się dawać *à priori* zdań o dziełach, jest jednym z tych dogmatów, w które się nie wierzy

i które nie dadzą się przeprowadzić ¹⁾. Zdaje mi się, że w analizie i traktowaniu indukcyjnem wszelkiej nauki i każdego drobiazgu zabrnęliśmy zbyt znacznie po części dzięki ogromnemu do niedawna rozpanoszeniu się w całej Europie kierunku badania, zwanego czy to pozytywistycznym czy naturalistycznym; zdaje mi się, że żyjemy w czasie reakcyi, większego uduchowienia, a z tem także szerszy zakres wydzielony idei, syntezie i dedukcyi. Stąd wypływa, że nie należy się przerażać, jeżeli się w nauczaniu udzieli jakiego szczegółu młodzieży o dziele nawet przed czytaniem. Nie będzie to zbrodnią pedagogiczną, jeśli chcąc natchnąć uczniów pietyzmem, powiem przed lekturą *Pana Tadeusza*, że w naszym piśmiennictwie niemasz książki większej i droższej sercu polskiemu lub jeśli przed przystąpieniem do lektury *Irydiona* uprzedzę uczniów, że dzieło to głębokie w swym pomyśle, skomplikowane w koncepcyi, wymaga od nich skupienia uwagi i myśli, jeśli chcą zapanować nad sceną dzieła i uronić jak najmniej z jego piękności.

Jakkolwiek atoli nie jestem wielbicielem pedantycznego trzymania się ani dedukcyi ani indukcyi, to jednakże myślę, że indukcyjna metoda rozbioru znajduje zastosowanie częściej i z większym pożytkiem dla uczniów.

Zazwyczaj przed rozpoczęciem lektury urywku lub całości dzieła nauczyciel, który je zna dobrze, uświadamia sobie, których stron dzieła dotyczyć ma rozbiór. Jeżeli to utwór krótki, rzecz nie przedstawia trudności. Z polecenia nauczyciela czytają uczniowie rozmaici ustępami i zapoznają się z treścią. To ostatnie odbywa się albo wprost przez streszczanie przeczytanych i objaśnionych ustępów zrazu częściowe, w końcu w całości, albo za pomocą pytań, które nauczyciel formułuje, biorąc je z treści utworu, ale tak, żeby z odpowiedzi częściowych układał się logiczny zarys głównych czy myśli czy obrazów utworu. Pytania zatem powinnyby milczeniem zbywać wszystko, co uboczne, drugorzędne, nieistotne, a podkreślać i skupiać w jasny, zwięzły i logiczny całokształt, co główne, co istotne pod względem myśli albo obrazowania w utworze. Takie przerabianie dzieł nadaje się zdaniem mojem do ustępów

¹⁾ *Muzeum* 1895: str 465.

prozaicznych o trudnej dla uczniów osnowie. Wielokrotnie z niezgorszym skutkiem próbowałem tego sposobu, przerabiając ustępy prozaiczne Modrzewskiego, Górnickiego wyjątki politycznej treści, Naruszewicza *Memoryał*, Starowolskiego *Lament*, Kajsiewicza *Kazanie o pokucie*, Szajnochy *Zdobycze pług*, Kalinki *Charakterystyka Chłapowskiego*, Szujskiego *Odrodzenie i reformacya* i t. p. Rozumie się, że w ten sposób uświadamiać można z dobrym pedagogicznym skutkiem tylko te utwory, których tok myśli wiąże się w całość logicznie i jasno. Z odpowiedzi układa się zwięzła dyspozycya całości — w zdaniach prostych, która zanotowana w kwestyonaryuszu ucznia odświeża nawet po dłuższym przeciągu czasu odnośny utwór w młodej pamięci. I to także dodać wypada, że im mniej przy takim koncentracyjnym rozpatrywaniu treści wydzielili się miejsca i czasu na objaśnienia rzeczowe, lingwistyczne, estetyczne, tem mniej też odciągnie się uwagę uczniów od głównego zadania, tem skuteczniej wrazi się w ich pamięć zasadnicze rysy utworu. Jeżeli już w ciągu pół godziny albo trzech kwadransów przerobiłem przeznaczony na lekcję ustęp, odczytałem lub poleciłem odczytać w całości, jeżeli potrzeba wymaga, aby się wrażenie całości utrwaliło, kazałem w zarysie uczniowi powtórzyć treść, aby się przekonać o korzyści i skutku całej roboty, wówczas mogę się zająć takimi kwestyami, jak oznaczenie stosunku ustępu do całości dzieła, określenie znaczenia dzieła w produkcji literackiej pisarza i w literaturze naszej wogóle, a także formą jego. To ostatnie zbyt jest ważne, aby można było w niniejszych uwagach epizodycznie mówić: odkładam tedy pomówienie o traktowaniu formy do dalszych kartek, żeby nie przerywać wątku.

Ważniejszą oczywiście bywa lektura utworów w całości, a pośród tych lektura dramatów. Każdemu nauczycielowi zależy na tem, aby czytanie dzieła w szkole przyniosło jak największą korzyść uczniom, ale każdy musi się liczyć ze skąpo wymierzonym czasem na to czytanie, a powtórę i z tą właściwością młodzieńczej umysłowości, że się nie lubi wysilać, że czas lekturze szkolnej poświęcony radaby uważać raczej za momenty wypoczynku i odetchnienia, czasem nawet rozrywki umysłowej, nie zaś powodować się potrzebą o ile można wszech-

stronnego i głębokiego wniknięcia w utwór, który przecież najczęściej bywa arcydziełem. Wiadomo przytem, że młodzieniec, poznawszy utwór na lekcyach pod okiem profesora, kładzie zazwyczaj nad całą sprawą kropkę i w domu już dzieła nie studjuje. Podług mego zdania przeto nauczyciel dobrze uczyni, jeżeli zabezpieczy dla uczniów jak najwięcej zysku ze szkolnej lektury dzieła. Osiągnąć to da się kilku środkami. Trzeba wzbudzić zajęcie lekturą. Aby to uczynić, najskuteczniej jest pozwolić samemu dziełu zaczarować młodą wyobraźnię i uczucia. Lepiej opanuje uwagę ucznia Słowacki lub Mickiewicz, niż najpiękniejsze upomnienia nauczyciela. Nie należy przeto czytać zbyt drobnymi częstkami poematu, ani też scenami dramatu: poemat czytam pieśniami, dramat aktami — bez przerwy. Co więcej, jeżeli niekiedy po ukończeniu aktu spostrzegam w klasie niezwykle zainteresowanie, ogólne skupienie uwagi, niecierpliwe wyczekiwanie dalszego ciągu, co bywa rzadko dosyć, ale jednak zwłaszcza przy lekturze komedyi — bywa, — nie przerywam i czytam w jednym ciągu dwa akty. Przy tem dramat i komedję odczytuję zawsze rolami i rozdaję je sam. Próbowałem parę razy, żeby sobie sami przeznaczyci lektorów, ale nie potrafiały wznieść się do takiej przedmiotowości, żeby mieć wzgląd wyłącznie na jaknajwiększy efekt przy reprodukowaniu ról: zagarnia rolę nie najlepszy czytelnik, lecz najbardziej przedsiębiorczy duch. Tymczasem im piękniej się czyta, tem silniej utwór działa. Dlatego sam rozdzielam role, bacząc, aby i czytanie wypadło dobrze i przydzielenie roli było niejakiem wyróżnieniem pilnego ucznia. Rozdzieliwszy role, podaję do wiadomości uczniów te kwestye, na które powinni pilnie uważać podczas czytania. Wogóle przyznam się, że nie lubię czytania dzieła bez ołówka w ręku. Radzę tedy uczniom nie wyciągać ojcom z bibliotek pięknie oprawnych i kosztownych wydawnictw, ale zaopatrywać się w tanie wydanie dzieła, na marginesie którego możnaby bez szkody materyalnej i bez tego wrażenia, że się wykracza przeciw porządkowi — pomieścić uwagę. Kwestyonaryusz, dany przed lekturą uczniom, nie dotyczy tych wiadomości o dziele, które leżą poza niem, a zatem genezy, znaczenia, lecz tych, które się powinno wynieść z poznania dzieła. Najłatwiejsze tu

oczywiście charakterystyki. Gdy uczeń wie, że po ukończeniu aktu zagadnie go nauczyciel, jaki materiał udało mu się w toku lektury zebrać do odpowiedzi na pytanie n. p. Ślady obcych wpływów w *Kordyanie* Słowackiego, to on, znając już *Dziady*, będzie czytał z uboczną intencją szukania tych wpływów i choćby dla tego nie będzie czytał bezmyślnie. Przekonałem się atoli, że kwestyonaryusz nie powinien od razu obarczać czytającego ucznia mnogiemi zagadnieniami: młody umysł nie jest w stanie równocześnie dawać baczenia w kilku kierunkach. Jedna, dwie, najwięcej trzy kwestye ogólnej natury absorbują całkowicie uwagę najchętniejszego i najbystrzejszego młodzieńca. Jeżeli sam utwór ma moc oddziaływania, jeżeli klasa chętna, jeżeli czytanie niezłe, jeżeli kwestye były ułożone zręcznie i prawdziwie, t. j. nie były wyssane z palca, ale wysnute z utworu na podstawie szerszej znajomości genezy, koncepcyi dzieła i społecznej historii literatury to nauczyciel może z niemałym zadowoleniem przy zbieraniu końcowem gromadzonych rysów danej kwestyi widzieć, jak łatwo i z jakim zasobem sprytu uczniowie odnajdują w dziele odnośne rysy, jak sobie dają radę z ich ugrupowaniem, słowem jak dobrze mogą korzystać z lektury. Muszę tu jednak dodać, że kwestyonaryusz byłby niepotrzebny, o ile byłby banalny. Jużci każdy uczeń wie, że skoro się czyta dzieło, to trzeba je będzie streścić; treści zatem kwestyonaruszem obejmować nie warto. Ale nie każdy uczeń wie, że w *Odprawie posłów* Kochanowskiego są alluzye polityczne do stosunków polskich, nie każdy wie, że Malczewski w swej *Maryi* jeden z pierwszych wśród naszych romantyków traktuje opisy przyrody subiektywnie, wkładając własne uczucia w naturę.

Te właśnie specyalne, odrębne znamiona dzieła kwestyonaryusz ujmuje w pytania, uczniowie notują przed lekturą, aby uzyskali możność zebrania materiału do odpowiedzi; to skłoni ich do samodzielnego zastanawiania się nad dziełem, a gdy wejdzie w zwyczaj, nauczy pewnej metodyczności w pracy, pogłębiania swego poglądu na rzeczy i samodzielnego krytycznego dociekania. Gdy się tym porządkiem cały utwór przeczyta, nie będzie rzeczą trudną w godzinie zebrać wszystkie pytania kwestyonaryusza w całość, ujmując treść odpowiedzi

uczniów w zwięzłą dyspozycję, numerowaną według punktów:
i ją też może nie od rzeczy byłoby zanotować, aby potem słu-
żyła do powtarzania.

Ośmieliłbym się zwrócić uwagę jeszcze na parę kwestyi, będących w związku z czytaniem i rozbiorami przy czytaniu. Każdy prawie utwór, przeznaczony do szkolnego rozbioru, kryje w sobie tajniki, które się dadzą wypatrzyć tylko przy starannem wmyślaniu się w treść szczegółów. Nauczyciel może tej właściwości użyć jako środka podniecenia współzawodnictwa między uczniami i budzenia interesu dla dzieła. Może on po lekturze zadawać lepszym uczniom, a nawet klasie całej pytania, dotyczące subtelnych, zawilych, niedostrzegalnych zrazu momentów treści. Lepiej się to uwydatni na przykładach.

Oto w *Kordyanie* pomiędzy pierwszą sceną aktu pierwszego a ósmą sceną aktu ostatniego istnieją analogie i różnice. Jakże? Uczeń — co dowcipniejszy — wyszuka je bez trudu: w obu scenach Kordyan rozmawia z Grzegorzem, w obu on wie, że za parę godzin ma lub musi umrzeć; jednak w pierwszej scenie sam pragnie śmierci, w ostatniej żyć chce, żal mu życia. Pytanie: dla czego? Dobra odpowiedź byłaby popisową odpowiedzią. W *Kordyanie* w scenie szóstej aktu trzeciego w rozmowie z doktorem wypowiada bohater ważne słowa:

Słuchaj! powiedz szczerze,
 Czy nie widziałeś nigdy człowieka-aniola?
 Co swe cierpienia ludom przynosi w ofierze
 I gromom spadającym wystawia cel czoła
 I śmierć za Zbawiciela ponosi przykładem,
 Za lud cierpieć...

Myśli te pozornie nie pozostają w związku z rozmową; nie trudno wszakże wymiarkować, jakiego procesu myśli są one wyrazem, jeżeli się pamięta, że spełził na niczem projekt Kordyana oswobodzenia Polski z więzów przez zabicie cara. Ale trudniej wykazać, że Kordyan przez owego człowieka aniola ma siebie na myśli. Na to trzeba było zauważyć i zapamiętać i to, co Kordyan w scenie drugiej aktu pierwszego mówi (w. 69—76) o przyszłym Anhellim i to, co w akcie trzecim, scenie czwartej mówi o sobie (w. 218—220). Dobra odpowiedź

na to pytanie byłaby również popisową odpowiedzią. Nie mnożąc przykładów, powtórzę ogólnie, że każde arcydzieło posiada tego rodzaju kryjówki, których współzawodnicze wypatrywanie zaostreza interes dla dzieła, ożywia lekturę, skłania do uwagi, podnieca dowcip i uczy rozeznawać analogie.

Drugą kwestyą po ukończeniu lektury są rozbiory dzieł.

Zasadniczem pytaniem tu jest, czy oceniający dzieło ma je sądzić, a po osądzeniu ferować wyrok, czy też ma je — nie chwalać ani ganiać — komentować, wyjaśniać, słowem uświadamiać myśl twórczą autora. Doskonale rozumiem, jak trudno, jak prawie nie podobna nam, którzyśmy przywykli w krytyce do tej sędziowsko-prokuratorskiej roboty, wstrzymać się od wyroków i sądów. Owszem, jeśli dzieło krytyki ma być indywidualną pracą ducha, nawet — jak chcą niektórzy — sztuką, to potrzeba określić szczerze własne stanowisko wobec skarbcza myśli twórczej, zamkniętej w utworze. Ale z drugiej strony wiem, ile zgubnych nasion zasiewa się w serca młode przez nasycanie ich rolą śledczego sędziego. Z natury człowiek pochopny do wypatrywania wad i usterek. Jeśli się tego przez lata uczy, wybiega w świat, zaopatrzony suto w arsenał argumentów negacyjnych, z umysłem i sprytem wyostrzonym w kierunku dostrzegania stron słabych u ludzi, niepobłażliwy, surowy, okrutny sędzia — dla siebie tylko wyrozumiały. Tyle zgorzknienia, tyle wzgardy, tyle jadowitych sądów i złośliwych wyroków wygłasza częstokroć dzisiejsza młodzież, że lękać się trzeba, czy i szkoła nie powinna by sobie przypisać części winy w tym względzie. Wolejby już w sądzeniu przeszłości trzymać się nam wzniesłego przykładu ks. Skargi, który zamiast ganić prywatę i egoizm szlachty — wielbił w drugim kazaniu sejmowem ofiarną miłość ojczyzny. Ale pomijam ten ujemny efekt pedagogiczny sądzenia i wyrokowania. Zachodzi tu inna okoliczność. My — nauczyciele — jesteśmy obywatelami; każdy z nas ma swoje wyrobione opinie narodowe, społeczne, polityczne; jeden jest demokratą, drugi konserwatystą, trzeci może socjalistą, czwarty narodowym demokratą; jeden jest wolno-myślnym, drugi praktykującym katolikiem, inny może bezwyznaniowym. Jesteśmy ludźmi: mamy też swoje słabości, upodobania i nienawiści. Czy można ufać, że każdy z nas będzie

miał z wyższych pedagogicznych pobudek dość hartu woli, aby opętać własne nienawiści i upodobania, aby pokryć milczeniem sąd książki szkolnej albo też aprobować go, choć się on dyamentralnie sprzeciwia własnemu. Co więcej, czy takie nieszczerze postępowanie jest wskazaniem? A jeżeli nie jest, jeżeli nauczyciel jest szczery — i gani to, co ze swego punktu widzenia uważa za godne potępienia — pomyślmy, kto wychodzi najgorzej na operacji? Rzecz jasna: dzieło, autor. Może tedy się zdarzyć, że o jednym dziele, o tym samym autorze w każdym z trzydziestu zakładów średnich sędzi się inaczej. Jakie winy popełnili ci nasi wybrani i najlepsi z przeszłości, że się ich tak obrabia bez ceremonii, co roku, co miesiąc, co dnia w tyłu zakładach? Podług mego zdania — jeżeli już krytyka nasza pozwala sobie zamiast komentować i objaśniać — sądzić i ferować wyroki, to szkole powinno być to prawo odjętem. Niech już operują ci, których Grzegotka w *Gwałtu co się dzieje* uważa za gatunek kleszczów, czepiających się wszystkiego, co ponad nimi albo ci, których Mickiewicz nazwał celnikami, kłującymi ostrzem swoim w poszukiwaniu zakazanego towaru; do szkoły to nie należy. Analiza szkolna wedle mego zdania polega na rozbiórce środków, jakimi się dzieło posługuje, aby oddziaływać na czytelnika. Skoro przez umiejętną i dokładną lekturę i rozbiór treści rozpoznaliśmy owe środki, należy dzieło za pomocą wskazania analogii i pokrewieństw rozpatrzyć na szerszym tle dzieł o takiej samej idei zasadniczej, o podobnych środkach artystycznego oddziaływania zrazu u pisarza, o którym mowa, potem u innych pisarzy społecznych.

Tak drogą analogii i porównywania idzie się od pisarza do pisarza. Wyszukuje się w nich znamiona wspólne i znamiona odrębne. Wyrabia się przez pierwsze pojęcie prądu, przez drugie pojęcie indywidualności u danego autora. Nie okresami lat bowiem mierzy się literaturę i jej dzieje, lecz prądami. W prądach wyróżniać trzeba pierwiastek obcy, nalot, i pierwiastek rodzimy. W zakresie obu różne cechy: język, wtręty obce, barok stylu i t. p. W dziedzinie rodzimości — charakter postaci, zwyczaje i obyczaje, ludowość i t. p. W miarę zagłębiania się w ten przedziwny las dzieł wspaniałych, odsłaniają się i udostępniają pojęciu młodzieży dzieła i pisarze, występują

coraz nowe widoki prądów, odbywają się przed jej oczami przeistoczenia ducha narodowego: czarodziejska rozmaitość barw, odcieni i kształtów w przedziwnej jedności zasady głównej: rasy słowiańskiej czy polskiej duszy.

IV.

Zaznaczyłem wyżej, że są w literaturze poezye, których analiza tykać nie powinna, bo je psuje; mają one działać własną pięknoscią formy i uczucia bezpośrednio. Tu dodam, że w obrębie nauki szkolnej niema wielu takich dzieł. Przeważnie musi się nauczyciel zajmować i treścią i formą utworów. Choć atoli instrukcyja wyraźnie wskazuje, że czytanie dzieł ma uczniom pomagać do nabycia wykształcenia formalnego przez rozbiór estetyczny¹⁾, to jednak umysłowość młodzieńcza z największą trudnością wyrozumiewa indywidualne cechy form poetycznych. Podobnie jak niełatwą jest nauka poetyki w klasie piątej, o ileby się ją pragnęło o wlos specjalniej traktować, niż najelementarniejszy zarys pozwala, o tyle nawet na najwyższym stopniu szkoły średniej najtrudniej uświadomić, czem istotnie różni się w swych formach poezya n. p. Mickiewicza, Słowackiego a Krasińskiego. Młodzieńcy o wyobraźni lotniejszej, o tkliwszem uczuciu estetycznem odczuwają to, ale w ścisłym rozumowanym wywodzie najzdolniejszy nie potrafi dziś wykazać indywidualnych subtelnych odcieni formy poetycznej u trzech wieszczów. Zagadniony o formę — uczeń zwykły nie styty w lot posługiwać się banalnymi ogólnikami: wiersz «jędrny i pełny», obrazowanie «piękne», styl «żywy», «oryginalny», «prosty», «gładki» i t. p.

«Słowa, słowa, słowa, słowa» — jak mówi Poeta w *Weselu*. Ale właśnie dlatego, że młodzież tylu pustymi frazesami biegle szermuje, pomimo tego, że tak trudno poddaje się pojęciu młodzieży rozbiór estetyczny, w myśl instrukcyi, która formalne rozbiory uznaje za ważne i potrzebne — należałoby zastanowić się nad kwestyą, w jakim stosunku w szkolnej nauce pozo-

¹⁾ Str. 21,

stawiać ma badanie treści do analizy formy. Wychodzę z zasady: *non scholae sed vitae discimus*. Spójrzmy w życie. Podług mego zdania krytyka poromantyczna grzeszyła, zbyt cennie przeceniając treść, nie dbając i nie umiejąc ocenić formy. Dawni estetycy romantyków — Mochnacki i Grabowski wybornie znali się na formalnem pięknie, choćby dzięki swoim studjom w dziedzinie filozoficznej estetyki niemieckiej; oceny romantycznych arcydzieł, ustalone przez nich, przetrwały mało zachwiane do dziś w swej powadze. Po roku 1831, a zwłaszcza po r. 1863, dzięki niezwykle skomplikowaniu się życia, dzięki pozytywizmowi i naturalizmowi nadszedł czas, kiedy ceniono ideę, nie dbano o formy. Nie artysta był sądzony, ale Graf Skir, Skartabella, książdz Bonifat — arystokrata, demokrata, klerykał i t. d. I działy się dziwy — nie dziwy z książkami i pisarzami. Oto Fredro, którego umiał uczyć Grabowski, doznaje chłosty od radykała Goszczyńskiego i jeszcze większego radykała Wojkowskiego, aż go bierze w obronę wykwinłny znawca formy Chłędowski i na przysługującą mu wysokość wynosi estetyk Tarnowski. Oto na pięknościach *Maryi* poznaje się Mochnacki, a potem pół wieku prawie głucho o niej; oto Kochowskiego, twórcę nowych form lirycznych, zbywają byle czem w najnowszych badaniach i Chmielowski i Brückner. Oto Zaleskiemu zarzuca Spasowicz, że jego «Kozacy gładko przyczესani, wonieją perfumami nie dziegciem, a z pod ich bułatów pryska krew w pięknych strumieniach malinowych». Zarzuca temuż Kolessa, że prawdę i rzeczywistość kozacką przekształcał, jakgdyby zadaniem poezyi było stać się niewolnicą prawdy historycznej lub natury. Powiem — nie mnożąc przykładów — że z przeoczenia form i estetyki w sposobie badania wynika wiele szkód dla literatury. Największą szkodą bywa stopienie zmysłu dla piękna formalnego u ogółu. Czyż u nas obecnie nie zachodzi to zjawisko? Uznają niepospolity talent Żeromskiego, ale *Ludzie bezdomni* — to powieść pod względem formalnym z pewnością niedoskonała; tymczasem ogół ma ją bezkrytycznie za arcydzieło. Uznają wielki dramatyczny talent Wyspiańskiego, lecz nie mogę zamknąć oczu na to, że jest on wprawdzie znacznem ogniwem w łańcuchu naszej dramaturgii, ale nie jest twórcą arcydzieł dramatycznych, jak n. p. Szekspir. Tymczasem choćby

najnowsza broszura o nim Andrzeja Niemojewskiego nie zawiera ani jednej krytycznej uwagi, lecz jest bez końca wylewem entuzjastycznych wykrzykników zachwytu. Dlaczego? Winna temu krytyka naukowa, która czy nie chce czy nie umie uświadamiać i kształcić u ogółu sądu, po części atoli winna i szkoła, która powtarza w zakresie formy do znudzenia garstkę banalnych formulek, każe je młodym głowom pamiętać, a nie wyrabia samodzielnie i nie zaprawia w usiłowaniu znalezienia ocen przedmiotowych na podstawie różnorodnych kryteriów. Podnoszę też myśl, rzuconą przez prof. Porębowicza, że powinniśmy się sami kształcić i młodzież starszą ćwiczyć w zakresie psychoestetyki, bo może nadejdzie pora, że trzeba będzie zrobić rewizję wartości talentów twórczych od dawnych wieków poczynając. Badanie formy nie powinno się ograniczać na wskazywanie — jak bywa obecnie — sumy piękna czy ideału za pomocą ogólnego przymiotnika: «piękny, wzniosły, jędrny, wspaniały, brzydki, nieudolny» i t. p., ani tylko na tem, jakie są pomysły kształtów u talentu, ani nawet tylko na tem, jaki tłum postaci żywych w dramacie wprowadza, ani wreszcie tylko na tem, jakie obrazowanie, ale nawet na tem, czy język pisarza jest konkretnym, czy słownictwo pisarza jest bogate i czy jest rodzime. Dopiero razem wzięwszy są to kryteria niezawodnie talent sprawdzające. Czuję, że podstawiając zamiast szablonowych przymiotników, określających piękno w estetyce szkolnej, sześć kategorii szczegółowych, do oceny formy służyć mających musiałbym każdą kategorię opatrzyć komentarzem. Ponieważ atoli brak mi na to miejsca, ponieważ prócz tego nie jest to już zamknięta liczba, lecz takich samych szczegółowych sprawdzianów estetycznego piękna znajdzie się stosownie do dzieła — daleko więcej, nie będę się martwił możliwym zarzutem niejasności, co do jednego tylko radbym być należycie zrozumianym, mianowicie: co nazywam konkretnym językiem? Wśród zasobu słów, używanych w mowie, są jedne, które posiadają treść realną: rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, — są inne bez niej: spójniki, przyimki i t. p. Jeśli powiem: lódź, woda, kryształ, błyskawica, czerwony, żelazny, lotny, grzązki, pelzać, dzwonić, pogrążyć się, tonąć — to każdy z tych wyrazów posiada własny byt i własny realny podkład. Otóż kon

kretnym językiem nazywam ten, w którym na sto wyrazów bywa znaczny procent (do 50%) wyrazów realnych. Język Mickiewicza ma ich około 65%. Każdy poetyczny talent, nie licząc się oczywiście, zużytkowuje przynajmniej tyleż słów konkretnych, co bez treści, ale im mniejszy talent, tem rozlewność i nieujętość stylu większa. Czytelnik nieco wprawniej umiejący czytać utwory poetyczne, bez trudu, bez liczenia wyczuje konkretność i obrazowość języka — a uświadomiony pisarz dążyć będzie do tego, aby ze swego stylu starł szarą barwę banalności. Któż jednak będzie uświadamiał, jeśli nie szkoła. Byłbym tedy mówiąc o analizie i ocenie formalnej za tem, aby wszystkie sumaryczne określenia zastępować o ile można szczegółowemi kategoriami krytycznego dociekania.

Drugą kwestyą, jakąbym rad tu poruszył, jest szersze i głębsze, niż się to w naszych stosunkach czyni, zużytkowanie literatury powszechnej do nauki ojczystej.

Jak to się czyni obecnie? Instrukcye dają wskazówkę, aby przy sposobności ustnych ćwiczeń polecać lekturę niektórych arcydzieł literatury powszechnej; — ale z powodu trudności dostania przekładów kwestya znacznie szwankuje i wciągnięcie tła literatury powszechnej ogranicza się się do tych elementów, jakie podaje książka szkolna. Tymczasem w życiu coraz wyraźniej daje się dostrzegać mniemanie, że niepodobna naszej literatury traktować w oderwaniu od panujących prądów piśmiennictwa europejskiego — i oczekiwać należy z wszelką pewnością, że nastanie chwila, kiedy obecne sumaryczne poglądziki z końców lub początków okresowych będą raziły ucho dojrzałszej młodzieży, skoro się z ubocza poza szkołą rozpatrzy dokładniej w rzeczy. W krytyce naszej do niedawna odgrywała znaczną rolę drobiazgowość i dłubanina literacka. Wyszukiwało się ze szkłem powiększającym w dziełach literatury powszechnej podobnych do naszych: — postaci, obrazów, zwrotów, czasem nawet słów. Kiedy się mówiło o *Balladynie*, to można było pominąć jej psychologię, ale grzechem było nie wykazać szczegółowo, skąd Słowacki zapożyczył pchnięcie z tyłu Gralona przez *Balladynę* albo też okrzyk: «Świecy! mój cały zamek za błysk świecy». Kiedy się analizowało *Maryę*, rozbiór tonął w powodzi znamion bajronistycznych, a wspaniała ten poemat

dotąd nie może się wydostać na należną sobie wyniosłość dzięki szkolnej krytyce, która go systematycznie zagrzebuje w bajronizmie, filuternie przymykając oczy na rodzime skarby dzieła. Tymczasem postępowanie to wadliwe, polegające na niedokładnej znajomości literatury powszechnej i na błędnem stosowaniu tej niedokładnej znajomości do krytycznych ocen. Zależność naszego piśmiennictwa od prądów ogólnoeuropejskich tkwi głównie nie w tych przygodnych drobnych podobieństwach, które na wielkich dziełach jak *Balladyna* lub *Marya* pozostawiają takie ślady, jak plamy na słońcu. Natomiast należałoby w duchu piśmiennictwa obcego szukać tych czynników, które wpłynęły na ducha naszego piśmiennictwa, należałoby w zasadach, obce formy normujących, szukać tych czynników, jakie wpłynęły na wyrobienie się form naszych. Wyjaśniać rzecz przykłady. Oto z szesnastego wieku posiadamy piękną definicję poezyi w Kochanowskiego *Muzie*, w siedemnastym wieku pisał Opaliński wiersz p. t. *Poeta*, w 18. wieku Rzewuski ułożył poemat p. t. *O sztuce rymotwórczej*, nieco później Węgierski zastanawiał się nad zadaniami poezyi w utworach *Do wierszopisów* i *Do księdza Węgierskiego*, w końcu 18. i w początkach 19. wieku *O sztuce rymotwórczej* pisali: Dmochowski, Brodziński, Kropiński, potem Mickiewicz w *Romantyczności*, Zaleski w *Śpiewie poety*, Goszczyński w wierszach *Powołanie geniuszu*, *Do młodego poety*, *Twórcze chwile poety*, Słowacki we fragmencie *Poeta i natchnienie* i tak dalej aż do *Confiteor* Przybyszewskiego. Z całego szeregu tych utworów, snujących się przez wieki, widać, że w różnych czasach rozmaicie pojmowano zadania i formy poezyi. Utwory te są ważne, gdyż pozwalają rozpoznać zasady, jakie kierowały twórczością i twórcami, pozwalają nam dalej oceniać dzieła nie wedle naszych własnych dzisiejszych przekonań i pojęć o pięknie, lecz — jedynie sprawiedliwie — wedle pojęć o pięknie twórców i artystów każdorazowych. Ale, o ile są zależne od zagranicy, o ile zaś wyrobione na gruncie swojskim, wydobyte z charakteru narodowego i potrzeb wieku, — to właśnie ma określić znajomość analogicznych utworów literatury powszechnej.

A drugi przykład. Wiadomo, że w dramacie niemieckim z drugiej połowy ośmnastego wieku aż do początku wieku dziewiętnastego odgrywała ważną rolę teoria przeistoczeń psychi-

cznych bohatera pod wpływem wypadków, bijących w jego ideę główną czy namietność główną, teoria, motywowana i wyjaśniana przez Lessinga w *Hamburgische Dramaturgie*, Goethego w *Wilhelm Meisters Lehrjahre* i Schlegla w *Ueber dramatische Kunst und Litteratur* (1811), poparta szeregiem arcydzieł dramatycznych, których wymieniać tu niema potrzeby. Nasz początkowy romantyzm czy to Mickiewicza, czy też estetyków warszawskich: Mochnackiego, Grabowskiego — kształtował dramat na wzorach i teorii niemieckiej, dopóki Słowacki a po części Mickiewicz nie zżyli się z romantycznym dramatem francuskim. Stąd też w naszych dramatach: *Dziady*, *Kordyan*, *Dzieje Wacława*, *Mnich* i t. p. teoria ta znacznie oddziaływała na fakturę dramatu, na psychologię bohatera, nawet na ustrój i układ wydarzeń. Takie to właśnie czynniki dałyby rozpatrywaniu wzajemnej zależności prądów i teorii obcych literatur i naszej wiele interesu, pogłębiłyby znajomość naszej, a wprowadziłyby w obcą. Osiągnąć to obecnie łatwiej, niż było dawniej dzięki bardzo dobremu podręcznikowi do literatury powszechnej Dra Germana: dostarcza on wyczerpujących i obfitych w ważną treść wskazówek do gruntownego zaznajomienia się z szeregiem autorów i dzieł, osobiłą dla nas mających powagę przez wpływ na naszą twórczość autorów takich, jak Szekspir, Kornel, Racine, Moliere, Boileau, Wolter i Rousseau i t. p. Oni w Europie byli najdoskonalszem wcieleniem prądów głównych, oni na piśmiennictwa ościenne wpływali. Poznać ducha ich twórczej myśli i umieć obiektywnie ocenić zależność naszej twórczej myśli: w tym kierunku isćby powinno rozpatrywanie zależności literatur.

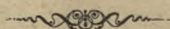
Nareszcie w tych ogólnych uwagach o nauce literatury nie wydaje mi się obojętną jeszcze jedna kwestya. Czy można i czy trzeba rozszerzać kurs nauki na niektórych pisarzy i niektóre dzieła współczesne?

Rozumiem skrupuły przeciwników. Bywało i bywa tak zawsze — powiadają oni — że co nowe, wydaje się piękne, lśni się barwami tęczy, zachwyca, choć ludzi: czas, perspektywa półwieku, wieku, który upłynął od początkowego rozgłosu dzieła, ściiera i przyćmiewa blaski i kolory, uwydatnia skazy, tłumi i gasi zachwyty, ogromnie pomniejsza cenę. Jakże dziś

trudno wyzuć się z mody lub namiętności, wznieść się tak ponad czas, aby bez uprzedzenia przeniknąć głębie i tajniki dzieła i prawdę uznać. Jak boleśnie ludził się Słowacki, gdy sądził, że «wszyscy ludzie mają oczy Rafaelowskie, że dosyć jest jednym słowa zarysem pokazać im piękną postać duchową, że dbać nie trzeba o niedowidzenie, że obdarzeni są platońską i attycką uwagą». Mylił się: spólcześni o dziełach spólczesnych nie sądzą trafnie; co więcej starsi sądzą ujemnie, młodzi z entuzjazmem. Gotowa droga do nieporozumień, niewczesnych dotknięć drażliwych, zmniejszenia powagi stanu Lepiej nie tykać: niechaj śpi lichy Wygodna zasada, ani słowa. Aleć oto leży w tej chwili na mem biurze kilkadziesiąt spisów prywatnej lektury abiturjentów. Właśnie je przeglądałem i w każdym widzę: *Warszawianka*, *Wesele*, *Legenda*, to znów na odwrót: *Legenda*, *Warszawianka*, *Wesele*. Uczę w paru prywatnych zakładach i na miesiąc przed ukończeniem kursu klasy ósmej — jawią się deputacye z nieśmiałą ale nagłą prośbą: «o Wyśpiańskim, panie profesorze, o Wyśpiańskim prosimy powiedzieć!» — «Jakże mówić o Wyśpiańskim — bronię się — kiedy trzeba czytać, a książki drogie?» — «Kupimy» — odpowiadają. Trudna rada — zgadzam się, poświęcam kilka końcowych godzin omówieniu treści, pomysłu, idei, formy sześciu głównych dzieł: *Legendy*, *Bolesława Śmiałego*, *Warszawianki*, *Wesela*, *Wyzwolenia*, *Akropolis*. Nietylko mają książki, nietylko czytają, ale słuchają chciwie, w niezwykłym skupieniu serc i umysłów, wchłaniają rzeklbym całą duszą, a pilnie, a wdzięcznie, że profesor byłby już nie wiem jakim sobkiem, gdyby się nie cieszył, że oto pomiędzy nim a młodemi sercami zadzierzga się przy mierze myśli i przekonań. Życie wzywa, życie woła, że trzeba włączyć niektóre dzieła i niektórych autorów. Żle jest, gdy młodzież poza szkołą ma swoje bogi, a szkoła ich nie uznaje, gorzej nawet: potępia. Jeśli istnieje niepewność co do wartości, to po pierwsze — na to są wytrawne oceny krytyki, aby o ile można usunęły trudność, a powtóre istnieją dzieła, niewątpliwie trwale i odporne na czas: takimi są właśnie dzieła Wyśpiańskiego. Nie będę tu apostołował za lekturą wielu dzieł tego poety, mniemam atoli, że poemat *Bolesław Śmiały* (w drugim wydaniu) i pieśń dramatyczna *Warszawianka* powinny być czytane

w szkole. Zawierają one tyle etycznego pierwiastku, tyle siły oddziaływania na wyobraźnię i uczucia, tyle formalnego piękna, a także tak są wydobyte z głębi dzisiejszej duszy zbiorowej, że szkoła samochcąc pozbawia się jednego ze środków podniesienia i uszlachetnienia młodzieńczych serc, wykluczając lekturę ich z nauki. Czy to dobrze, że młodzieniec sam biedzi się z książką niełatwą, może pojmie ją błędnie, może wykoszlawi i spaczy dlatego, że profesor czy szkoła nie chce lub nie może dopomódz. Do kogóż zresztą należy dać odpowiednie wskazówki w tej mierze, jeśli nie do nauczyciela — polonisty?

Nie dość biadać na zły wpływ najnowszej literatury na umoralnienie młodzieży: trzeba ją umieć od tego wpływu odgrodzić, wskazać, co w literaturze piękne, wzniosłe, co jadowite i trujące. Samo potępienie w czambuł — nie odniesie skutku. Oświadczam się stanowczo za rozszerzeniem jak najrychlejszem kursu nauki literatury do Wyśpiańskiego w myśl zasady: *vitae discimus*.



BIBLIOTEKA IBL

K
13473