

ROK VII

WARSZAWA • MAJ — CZERWIEC 1954

Nr 3 (34)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

3

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 19 czerwca 1954

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZ NAUKOWY

Paweł Bagiński

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Karol Lausz, Zdzisław Libera, Aniela Piorunowa,
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski

Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.

Warunki prenumeraty: rocznie za 6 numerów zł 12.--

Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.--

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 10 310 + 240 egz.

Podpisano do druku 7 VI 54 r.

Zamówienie nr 8492

Arkuszy druku 3,5

Papier druk. sat. 60 g kl. V, 70 × 100 cm

D-5-23412

ZAKŁADY GRAFICZNE PAŃSTWOWYCH ZAKŁADÓW WYDAWNICTW SZKOLNYCH W ŁODZI

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TADEUSZ MIKULSKI

„MONACHOMACHIA CZYLI WOJNA MNICHÓW“¹

I

Wokół *Monachomachii* powstała już współcześnie niejedna legenda, którą dziś rozwiewamy śmiało jak mgłę historyczną. Franciszek Ksawery Dmochowski, pierwszy wydawca i krytyk Krasickiego, opowiedział w roku 1801 następującą anegdotę literacką:

„*Monachomachia czyli Wojna mnichów*, od tych nawet dzisiaj z uśmiechem czytana, których przed dwudziestą laty dotykać zdawała się, taki miała początek: Fryderyk II dał autorowi tenże sam apartament w pałacu Sans-Souci, w którym mieszkał Wolter, mówiąc mu, iż w takim miejscu powinien by być natchniony i co pięknego napisać. Owocem tego wyzwania była *Monachomachia*“.

Monachomachia napisana w pokojach Woltera, może jego piórem, może w jego fotelu. Anegdota jest błyskotliwa, podana z dobrą swadą i mająca nawet wartość komentarza historycznego, bo od razu w osobie Woltera, wielkiego pisarza-libertyna Europy wieku XVIII, wskazywała patrona dzieła. Na słowo Dmochowskiego, powiernika starości literackiej Księcia Biskupa Warmińskiego, rozbiegła się zatem po całej Polsce i jakimś dalekim echem zadzwoniła w wykładzie Collège de France 8 marca 1842 r., który Mickiewicz, profesor romantyczny, rozpoczynał niechętnie: „Panowie! Epoka Stanisława Augusta nie zajmie nas długo...“, a w szkicowej charakterystyce Krasickiego powiedział: „Kiedy

¹ Wstęp do wydania *Monachomachii* Ignacego Krasickiego, które ukaże się nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego, z rysunkami A. Uniechowskiego.

układał zgodnie z ówczesną modą żartobliwe poematy o mnichach, przebywał w pałacu Sans-Souci, w towarzystwie Woltera“. A więc już nawet nie w apartamentach, tylko po prostu, na przekór prawdzie biograficznej i chronologii — w towarzystwie Woltera!

Chociaż nie bez żalu, trzeba rozstać się z tą anegdotą Dmochowskiego. Bo jest nieprawdziwa. Krasicki istotnie częstymi nawrotami jeździł z Warmii do Poczdamu, czego liczne i ciekawe świadectwa daje jego korespondencja osobista. Pamiętamy, że ukończywszy *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, położył na ostatniej stronie rękopisu notatkę: „W Berlinie, 26 lutego roku 1775“. Ale rok 1778 — rok powstania i druku *Monachomachii* — spędził u siebie, na Warmii. W rubrycellu Krasickiego z roku 1778 nie ma żadnej szczeliny, by z rezydencji biskupiej wyprowadzić go do pałacu Sans-Souci. Zima upłynęła mu we Fromborku. Ale już 26 marca 1778 r. zbierał się do Heilsberga (dziś Lidzbark Warmiński), gdzie miał osiąść na wiosnę i lato. od 23 kwietnia. Tu skwapliwie uciekał do ogrodu, który zakładał z wielkim smakiem wokół mrocznego gotyckiego zamczyska. I hodował — zamiłowany jednocześnie ogrodnik i poeta — drzewa laurowe (jak o tym pisał w liście do przyjaciela, szambelana Lehdorffa, 26 marca 1778 r., z Fromborka, swoją świetną, ale niepoprawną pod względem ortografii francuszczyzną: „et moi, je me remet a cultiver mes lauriers“. Przy tym wyrażenie Krasickiego: „zabieram się znowu do uprawy laurów“, ma przyjemną dwuznaczność słowną i pozwala myśleć dwojako, zarówno o pracy w parku zamkowym, jak o poezji).

W tym szpalerze laurowym, hodowanym w Heilsbergu delikatnymi dłońmi biskupa-ogrodnika, powstawały wiosną i wczesnym latem 1778 r. dowcipne i szydercze na przemian oktawy *Monachomachii*. Domownik Krasickiego, kanonik Joachim Kalnassy, sam poeta z warmińskiego przypadku, miał pełne prawo do takiej strofy w zgrabnym wierszyku *Na ogrodzie zamku Heilsberskiego*:

Laurze! w zasłonie twojej spokojny,
Groźącej burzy nie słyszy.
W twojej zaciszynie głosił nam wojny:
Chocimską, Mnichów i Myszy.

Poemat był już gotów latem 1778 r. Radzi byśmy datować go dokładnie, ale nie pozwala na to stan dochowanych źródeł. Był gotów w każdym razie przed 8 sierpnia (bo wtedy istnieje konkretna możliwość ogłoszenia go drukiem). Najpewniej zatem praca nad dziełem musiała być zakończona w ciągu czerwca, najpóźniej z początkiem lipca 1778 r.

Tak określamy czas i miejsce powstania *Monachomachii* Krasickiego. Pozbawiony kosmopolitycznej anegdoty, poemat Księcia Biskupa Warmińskiego przestaje świecić szychem pożyczanym — od Woltera. Ale za to tym silniej wiąże się z pejzażem, krajem i środowiskiem, gdzie rozwija

się twórczość Krasickiego w jego wspaniałym okresie poetyckim, i z polską rzeczywistością kulturalną, której jest wiernym, choć zuchwałym zwierciadłem.

Monachomachia ukazała się drukiem w roku 1778. w okolicznościach przysłoniętych tajemnicą i do dziś właściwie — mimo przybywających świadectw i dokumentów — nie rozwikłanych. Poematowi towarzyszyła atmosfera zaciekawienia, niezwykłości i może nawet skandalu literackiego. Oto wydarzenie, co się zowie: Książę kościoła i pierwszy już — w roku 1778 — pisarz epoki atakuje zakony, „świętych próżniaków“. Nie było jeszcze takiego widowiska w literaturze polskiej, mającej swojego Reja, ale nie Erazma z Rotterdamu, o nikłych tradycjach rodzimego libertynizmu. Trzeba więc najpierw ocenić z podziwem śmiałość Krasickiego, że porwał się na temat niebezpieczny nawet dla infuły, ale także usprawiedliwić ostrożność, z jaką wprowadzał *Monachomachię* do druku. Bo z dwu możliwości: czy uczyniła to „Jędza niezgody“ — jak podpowiada tekst *Antymonachomachii* — czy sam Krasicki, wolimy oczywiście przyznać tę zasługę Krasickiemu.

Zapewne w ciągu lipca 1778 r. pisarz wysłał rękopis do Warszawy. Autografu dzieła nie wypuścił z rąk; już nauczono się cenić wartość dokumentu literackiego. *Monachomachia* została wyprawiona w jakiejś kopii, niedbałej, choć niewątpliwie przeglądanej przez autora (gotowiśmy myśleć, że przepisywał poemat Michał Mowiński, na poły sekretarz, na poły kamerdyner biskupi, który niezadługo użyczy Krasickiemu swojego nazwiska do wydania niezbyt udanych komedii).

Zuchwały wiersz obiegł najpierw literatów warszawskich, być może, przepisany na kilka rąk. Czytano go „z powszechnym oklaskiem“ — zapamiętał Niemcewicz, wielomówny pamiętnikarz czasów. A jednak Michał Gröll, księgarz Króla Jegomości i wydawca pism Krasickiego, nie odważył się drukować w Warszawie warmińskiego pamfletu na zakony. Jurysdykcja marszałkowska raz po raz osadzała zbyt śmiałych drukarzy „w wieży“ (*in fundo*), a w niepokojącym sąsiedztwie drukarni działały nuncjatura watykańska i osiadła licznie w stolicy hierarchia kościelna. Poemat walczący z ciemnotą należało drukować poza jej ramieniem. Wtedy to Franciszek Zabłocki, bardzo młody literat, jeszcze nie autor *Fircyka w zalotach* — według sensacyjnego świadectwa Niemcewicza — jeździł „do Królewca drukować tam *Monachomachię*“.

Nie podobna dziś orzec, ile jest prawdy w tym fantastycznym przekazie. Plotka o podróży Zabłockiego do drukarzy królewieckich dobiegła jednak nie tylko do Niemcewicza, ale i do Krasickiego w Heilsbergu. Pewne światło na tę niezwykłą sprawę potrafi rzucić plik korespondencji Biskupa Warmińskiego z Uniwersytetem w Królewcu (odkryty niedawno przez Henryka Barycza). Autor *Monachomachii* poczuł się zagrożony w opinii własnej diecezji. Pismem z 8 sierpnia 1778 r. zwrócił się do

Senatu Uniwersytetu w Królewcu, podając za autora śmiałego poematu swojego sekretarza (i prawdopodobnie kopistę) Mowińskiego. Prócz tego prosił o zakaz druku, o konfiskatę nakładu, jeśli już został odbity. Z pewnym zakłopotaniem czytamy dziś ten list Krasickiego, który mógłby być dokumentem małodusznej taktyki, gdyby nie był jednocześnie dokumentem wybornej mistyfikacji.

W zabawnej grze kancelaryjnej, jaka wynikła między Królewcem a Heilsbergiem, nie było zresztą oszukanych. J. Werner, rektor Uniwersytetu, zagadnął drukarzy miejscowych, który z nich tłoczył *Monachomachię*. Nie przyznał się żaden. Ale drukarz Hartung — z głupia frant — dał rektorowi odpowiedź, że „wyżej wymieniona książka będzie drukowana w Lipsku i ma za wydawcę [nakładcę] *Przypadków Doświadczyńskiego*“. Trudno było wskazać z pewnością i za jednym zamachem — Ignacego Krasickiego i Michała Grölla. Taką też wiadomość, datowaną 20 sierpnia, otrzymał z Uniwersytetu autor *Monachomachii* w Heilsbergu. Pisarz, rozpoznany w swoich dyskretnych przemilczeniach, patrzył z uśmiechem, co będzie dalej. Bo zabawa dopiero się zaczynała.

W Królewcu czy w Lipsku — rozstrzygnie to jeszcze analiza porównawcza materiału drukarskiego — *Monachomachia* wyszła po raz pierwszy drukiem jesienią 1778 r. I dopiero sama publikacja poematu podkreśliła jeszcze konspiracyjny charakter wydania. Wszystkie pisma Krasickiego ukazywały się „z powszechnym oklaskiem“, w atmosferze absolutnej jawności. Towarzyszy im najczęściej przywilej królewski na druk, mający zabezpieczyć dzieło przed nielegalnym przedrukiem. Są notowane oczywiście w katalogach księgarskich. *Gazeta Warszawska* ks. Łuskińskie wskazuje dokładnie datę dzienną pojawienia się nowych nakładów w kolportażu księgarskim. Na tym tle *Monachomachia* musiała uderzać współczesnych swoją podwójną anonimowością: na karcie tytułowej brak podpisu autora (nawet Michała Mowińskiego!) i nazwiska drukarza. Zastąpił ich obu — jak w żarcie sowizdrzalskim — grecki kosmaty Pan z brodą capa, z rogami kozła, patron nieprzystojnych figlów. I dopiero przygodne świadectwo Hartunga, a przede wszystkim notatka samego Krasickiego, rzucona znacznie później, kiedy namiętności polemiczne już od dawna przygasły (w liście do Dmochowskiego z 10 grudnia 1800 r.), pozwalają związać anonimowy pierwodruk poematu z osobą Michała Grölla, zasłużonego wydawcy i księgarza Oświecenia.

Kolportowano *Monachomachię* w każdym razie z Warszawy. W ciągu kilku, kilkunastu tygodni przeczytał *Wojnę mnichów* cały kraj. Egzemplarze pierwszego wydania należą dziś do najrzadszych osobliwości bibliotecznych. Mała książeczka z drzeworytem Pana na wierzchu, mimo licznych niepoprawności tekstu, bawiła „wielki świat“ warszawski, liberynów i dewotki, fraki i kontusze. Z salonów i gotowań przeniknęła także — i to nad podziw szybko — poza furtę dobrze strzeżoną, do cel i refektarów

klasztornych. Mnisi czytają *Monachomachię* z gniewem i wściekłością, może posuwają się nawet do niszczenia egzemplarzy. Czy chcecie zobaczyć ich przy tej pasjonującej lekturze? Warto rzeczywiście wśliznąć się na chwilę, 12 grudnia 1778 r., w trzecią niedzielę Adwentu, do celi ojca Jodoka z Olsztyna (w którymś z klasztorów warmińskich). Warto i dlatego, że w towarzystwie zakonnym, zgromadzonym w celi, znajduje się niespodzianie — sam Krasicki. Spod ręki poety wyszedł niezwykły list łaćniński, żywy, skrzący się dowcipem i wesołością, o zamaskowanym chytrze adresie: *Francisco Dei precario Frater Blasius Dubecensis salutem*. Brat Błażej z Dubiecka pisze ten list do ojca Franciszka, Bogomódlcy; Krasicki, który ma na drugie imię Franciszek, na trzecie Błażej i urodził się w Dubiecku, pisze ten przedziwny list do samego siebie! Jakby pragnął osłonić rzecz dodatkowym szyfrem, zrozumiałym tylko dla najbliższych. Ale wzmaga w ten sposób autentyczność relacji i raz jeszcze rozwija przed nami swój talent mistyfikatora:

„Byliśmy wszyscy w trzecią niedzielę Adwentu zgromadzeni w celi Ojca naszego Jodoka z Olsztyna *alias* Allenstein; były tam rozmowy bardzo cudowne i z wielkimi krzykami i o wszystkim, co można poznać, a ja mało z tego zrozumiałem, lecz bardzo się zbudowałem. Wtedy między innymi rzekł nam Ojciec Jodok:

— Wiecie wy, co się stało w Warszawie?

A ja odrzekłem:

— Nic nie wiem.

Wtedy rzekł:

— Ja wam powiem, jak ten poprzednik Antychrysta napisał książkę, której tytuł *Monacheis*. Diabeł mu ją podyktował i porwie go, jak porwał tego kuriona Erazma i tego Reuchlina, i tego Buchanana, i wszystkich tych, którzy przeciw nam bluźnili bluźnierstwami swymi.

A jam go z uszanowaniem zapytał:

— Mistrzu, powiedz nam, jak się zowie ów sykofanta?

I odrzekł:

— Jest duchem ciemności i nienawidzi światłości, ponieważ jest z ojca Szatana!

Wtedy oburzył się wielkim oburzeniem i mówił cuda, tak iż dziwowali się wszyscy. A my, widząc zatroskanie jego, pobiegliśmy czym prędzej do spiżarni i przynieśliśmy sześć pucharów piwa mülhauseńskiego, które widząc uśmiechnął się i złagodniał. Gdy zaś puchar kapitulny, który w obu rękach wynosił, okazał się próżny, napełniliśmy go na nowo i słodko kosztując wyrzucił dobre słowo, rozprawiając subtelnie o przeszłości i przyszłości.“¹

¹ Przekład Jerzego Łanowskiego.

Scena trwa jeszcze dalej, w gwarze i przy wspaniałym monologu ojca Jodoka, któremu przerwijmy jednak w pół zdania. Bo i tak toczy się przed nami jeszcze jedna, zupełnie nowa oktawa *Monachomachii*. Ojciec Jodok — z bystrością krytyka literackiego — wskazał najpierw świetne tradycje walczącej heroikomiki i parodii literackiej, sięgające Renesansu. Zdjął go gniew na zuchwalstwo samego ataku, godzącego boleśnie w zakony. Ojciec Jodok przypisał uderzenie sile szatańskiej, może tak właśnie zrozumiawszy wizerunek Pana na okładce *Monachomachii*, uważanego w średniowieczu za demona, za diabła. No, mniejsza już o horyzonty kulturalne ojca Jodoka z Olsztyna. Trzeba wyłowić z tej stronicy cienki i zaledwie widoczny uśmiech Krasickiego, gdy pyta z uszanowaniem: *Magister, dic nobis, quomodo iste Sycophanta vocatur?*, a potem ową scenę zbiorową rzadkiego kunsztu: krzykliwą gawędę klasztorną przy chmielu, jakby dla ostrego rylca Daniela Chodowieckiego.

Na dobrą sprawę w celi ojca Jodoka, przy smacznym piwie mülhauseńskim odbywa się nie dyskusja literacka, chociaż gospodarz biesiady woła uroczyście, że jest sam poeta („*Ecce Horatius!*“ — odkrzyknął mu wtedy Krasicki, pokładając się ze śmiechem). To już „wojna mnichów“ wypowiedziana zuchwalcowi, który poważał się przerwać ciszę uspionych refektarzy. I właśnie ojciec Jodok zamierza w świętym gniewie replikować autorowi *Monachomachii*.

Mniej ciemni czytelnicy odgadli natychmiast prawdziwe pióro kryjące się poza maską kosmatego bożka na karcie tytułowej poematu. W rękopisach epoki zaczyna krążyć w tym czasie *Reskrypt na uszczypliwe satyry*, wydane od JO. Księcia Jegomości Krasickiego, Biskupa Warmińskiego (napisany ku schyłkowi roku 1779, chociaż w odpisach współczesnych pojawia się często z datą 1780). Już nie ojciec Jodok, krzykliwy, niemądry — tylko najprawdopodobniej ks. Szczepan Łuskina, ex-jezuita, redaktor *Gazety Warszawskiej*, chorąży Ciemnogrodu, jest autorem repliki danej Krasickiemu. Długi wiersz polemiczny, wcale zgrabny w swojej formie literackiej, odsłania przejrzyście obskuranckie intencje polemisty. Dyskusja, jaką toczy z poetą *Monachomachii*, nie dotyka wcale przedmiotu dzieła: sytuacji społecznej i kulturalnej zakonów w Polsce Oświecenia. Natomiast próbuje przenieść sławę osobistą i literacką Krasickiego, odpowiadając na satyrę — paszkwilem.

Atak ten nie jest odosobniony. Przechadzając się w zagajniku laurowym w Heilsbergu Krasicki słyszy zewsząd głosy urażonych mnichów. Koło *Monachomachii* wybucha wrzawa, tym krzykliwsza i bardziej barbarzyńska, że prowadzona przez grafomanów zakonnych. Podsyca ją niesłabnący sukces wydawniczy: *Monachomachia* ukazuje się jeszcze w kilku, podobnie zatajonych przedrukach. Ale Krasicki dochodzi do przekonania, że powinien odpowiedzieć ojcu Jodokowi z Olsztyna, ojcu Alfonsowi z Warszawy, wszystkim „sykofantom“, których żądła rozdrażnił. Tak powstała *Antymonachomachia* (napisana zimą 1780 r., wydana drukiem, już w wa-

runkach pełnej jawności, u Michała Grölla w Warszawie, kolportowana od 23 sierpnia 1780 r.). Krasicki nie cofnął ani słowa ze swojego oskarżenia. *Antymonachomachia*, dowcipna, ironiczna, pozornie przyznająca słusność przeciwnikom, by ich jeszcze silniej ugodzić, jest arcydziełem polemiki, a jednocześnie (w swoich punktach zasadniczych) wyrazem stałości ideowej Krasickiego. Zaledwie na marginesach poematu, zręczną ręką dobrego taktyka Krasicki wypisał kilka ogólnikowych słów pojednania: „Jeżeli potwarz, sama pełznąć zwykła. Jeżeli prawda, poprawcie się!“ — oto było jego odwołanie. A w liście do brata, Antoniego Krasickiego, pisany 2 września 1780 r., dopowiadał prozą, tą swoją osobistą prozą, w której tak celował: „Wyszła też odpowiedź na *Wojnę mnichów*; niechże się nie gniewają albo też niech się i gniewają, jeżeli im się tak podoba, a do tego i zdrowo“. Tym wesołym, ale bynajmniej nie ustępliwym zaproszeniem zamykał Krasicki spór o *Monachomachię*.

II

MONACHO—MACHIA CZYLI WOJNA MNICHÓW — czytali współcześni na pierwszej stronie poematu. Krasicki ułatwił im zrozumienie greckiego neologizmu, który zaczerpnął, jak się zdaje, z pism Erazma z Rotterdamu, podając natychmiast przejrzystą polską synonimikę. Ale pytania tłoczyły się dalej i tekst utworu musiał na nie odpowiedzieć: Gdzie owa wojna? Jakich mnichów? Dzieło, które budziło tak żywy śmiech i tak żywiołową nienawiść, szczególnie mocno wiązało się z rzeczywistością.

W mieście, którego nazwiska nie powiem,
Nic to albowiem do rzeczy nie przyda —

tak właśnie rozpoczyna swoją relację wielki realista i nie potrzeba mu dokładnej wskazówki topograficznej, żeby akcją poematu uczynić przez to prawdziwą: „Nic to albowiem do rzeczy nie przyda“. Dalszy jednak opis dorzuca kilka ważnych rysów charakterystyki, które typizują miasteczko Krasickiego:

W mieście, ponieważ zbiór pustek tak zowiem,
W godnym siedlisku i chłopa, i Żyda,
W mieście (gród ziemstwo trzymało albowiem,
Stare zamczysko, pustoty ohyda)...

I nie potrzeba już słowa więcej! Miasto, w którym rozwinię się niezadługo tęga *Monachomachia*, roztacza przykry obraz zniszczenia i upadku ekonomicznego, w jakim tkwiła polska prowincja czasów saskich i na dobrą sprawę jeszcze długo później, aż do końca wieku XVIII. Krasicki nie podał nazwy miasteczka (nie chciał czy nie umiał). Ale powiedziawszy o nim: zbiór pustek, powiedział właściwie wszystko. Czyż nie słyszał mowy

prymasa Władysława Łubieńskiego, wygłoszonej w czasie sejmu konwokacyjnego roku 1764? Krasicki był wówczas sekretarzem politycznym prymasa i może nawet miał jakiś udział w redagowaniu jego przemówienia. „Ozdoba Królestwa, miasta, bez obywatelów i ci, którzy są, bez handlów, handel bez korzyści, bo w rękach żydowskich — mówił Łubieński — jednym słowem, w miastach miast szukać musimy; bo co ulica, to pole, a co rynek, to pustki. JO. JW. Mości Panowie, w takim stanie Rzeczpospolita się znajduje, w jakim nigdy nie była.“

Zdanie to powinno być organicznie wprowadzone do komentarza *Monachomachii* jako charakterystyka polskiego miasteczka, w którym schroniły się gromione już resztki rodzimego feudalizmu. Bohomolec w komedii *Autor Monitora* nazwał podobniusięńkie miasteczko Pustkowem. Nie wątpimy, że Krasicki słyisał Łubieńskiego i czytał Bohomolca, ale przede wszystkim jeździł wiele po kraju i znał go — prezydent Trybunału w roku 1765! — tak dokładnie jak mało który z pisarzy Oświecenia.

Oto „stare zamczysko, pastoty ohyda“, siedziba sądów grodzkich i ziemskich. Opuszczona budowla magnacka w mieście, które stanowi „zbiór pustek“. Nie można było dać współcześnie trafniejszej syntezy rozpadu feudalnego. Wraz z Krasickim widział jasno tę sytuację król Stanisław August. Z nim też i z jego otoczeniem wiąże się ta pamiętna i mądra anegdota: gdy kiedyś w obecności króla mówiono o tym, z jakim trudem lud francuski burzył Bastylię, odezwał się któryś z dygnitarzy: „Prawda, że milion ludzi długo się mozoli z tym jednym gmachem, ale pošlij im W. K. Mość w pomoc kilku starostów, oni wkrótce i Bastylię, i cały Paryż zrujnują“. Byłby to niewątpliwie starosta z ciemnego miasteczka, w którym rozegrała się *Monachomachia*.

Sceneria *Wojny mnichów* wymagała jeszcze ważnego dopełnienia:

W mieście, którego nazwiska nie powiem

Było trzy karczmy, bram cztery ułomki,
Klasztorów dziewięć i gđzienięgdzie domki.

Szukajcie teraz w atlasie historycznym Polski wieku XVIII miasteczka *Monachomachii*! Wskazywano ich co niemiara. Przemysł, gdzie Krasicki był za młodu kanonikiem katedralnym. Lublin, gdzie sądził z wielką sławą w Trybunale małopolskim. Dybów pod Toruniem, gdzie według Kitowicza, świętobliwi reformaci pobili się kiedyś sandałami i postronkami. Nawet Nieśwież, jeśli przyjąć swobodną aluzję literacką Romana Zmorskiego. Sandomierz, jeśli pociągnie nas okazjna metafora Żeromskiego... W tej mnogości wyboru wolimy zaniechać pokusy rozszyfrowania Pustkowa. A poddając się sugestii tekstu Krasickiego, który typizuje swój opis ze świadomością nowoczesnego artysty, przyjmijmy, że to nienazwane miasteczko można było napotkać wszędzie (jak wyspę Nipu — nigdzie), zapuściwszy się w kraj „rzemiennym dyszlem“, nawet w najbliższym są-

siedztwie Warszawy. Razem z Krasickim warto w roku 1782 wjechać do Góry Kalwarii i rozwinąć jeszcze jeden film urbanistyczny:

Domki szczupłe, tych niewiele,
A zaś kościół przy kościele.
Zamiast miejsca, gdzie gospoda,
Dom Piłata, dom Heroda,
Kaifaszowe piwniczki,
Porozrzucane kapliczki,
Miejsce Piotrowej ucieczki,
Most przez Cedron, a bez rzeczki,
Zgoła wszystko niezamożnie,
Pusto, głodno, lecz pobożnie.
Rozwalone przez połowę,
O miasto wielkopiątkowe!
Życzę ci jak najgoręcej
Mniej kapliczek, karczmem więcej.

Z takim przewodnikiem trafimy szybko do miasteczka *Monachomachii*. Siedzi tu od wieków „wielebne głupstwo“, które Książę Biskup Warmiński miał czas i sposobność poznać na wylot. Oktawy poematu, nasycone po brzegi realiami życia zakonnego, nie zostawiają też wątpliwości, że jest to „wojna mnichów“ określonej reguły zakonnej. W miasteczku osiadło dziewięć klasztorów, ale wadzą się ze sobą — karmelici i dominikanie. Te dwa zgromadzenia prześwietla najpierw Krasicki w ich gnuśnym i leniwym życiu codziennym, by z kolei pokazać ich — żal się Boże — zasoby intelektualne w dyspucie teologicznej, zakończonej sromotną bójką na książki i kielichy.

Ale i tutaj — podobnie jak w swojej wizji prowincjonalnego miasteczka — Krasicki nie dąży bynajmniej do ograniczenia tematu lub zbyt jednostronnego traktowania upatrzonych bohaterów. Ten mistrz indywidualnej karykatury z równą swobodą kreśli sceny zbiorowe. Ale służą mu one nie tylko do zademonstrowania rzadkiej techniki pisarskiej, jaką stanowi połączenie kunsztu satyrycznej miniatury i umiejętności pokazania w ruchu grup ludzkich, ożywionych słowem i działaniem. Właśnie przechodząc od rysunku postaci do szkicu zgiełkliwego wnętrza Krasicki osiąga bardzo ciekawe uogólnienie swojego tematu. Dotychczasowy konsekwentny układ *Monachomachii*, w której trzymają się za czuby i habity karmelici i dominikanie, ulega wyraźnemu poszerzeniu:

Schodzą się mędrcze i bieli, i szarzy,
Czarni, kafowi, w trzewikach i bosci.
Rumiana dzielność błyszczy się na twarzy,
Tuman mądrości nad łbami unosi,
Zazdrość i pycha zjadłe oczy żarzy.
Jeden się tylko zakon nie wynosi.
Pokorę świętą zachowując wszędzie,
Siedli przy końcu, jednakże nie w rzędzie.

Ależ zaludnił się refektarz *Monachomachii*! To już cała społeczność zakonna, pokazana w tumanie mądrości, który zadymił się „nad łbami“ raczej w piwniczce klasztornej niż w bibliotece. Są tu wszyscy, ile ich potrafi nazwać i rozpoznać historyk zakonów. W tłumie sukien i habitów wszelkich reguł i kolorów wyróżnia się grupa końcowa, która rozmieściła się na ostatnich ławach („jednakże nie w rządzie“). Leon Borowski, jeden z pierwszych komentatorów *Monachomachii*, nie omylił się chyba: to jezuita („Zgromadzenia niegdy jezuickiego“ — pisał smutnie w takich okazjach Łuskina). Zakon jezuicki nie istniał już od roku 1773, ale Krasicki nie datował ściśle akcji *Monachomachii*, miał zatem prawo posadzić w refektarzu także grupę jezuitów. Zaledwie ich musnął swoją charakterystyką, ma ona jednak siłę molierowską w demaskowaniu „pokory świętej“. Za chwilę dojdzie do gorszącej próby sił umysłowych i fizycznych.

Z tej tendencji poematu, która poszerza i uogólnia szyderstwa *Monachomachii*, należy wyprowadzić skwapliwie tezę o znaczeniu podstawowym: Krasicki wziął za przedmiot oskarżenia domy zakonne karmelitów i dominikanów, rozrosłe z wielką bujnością w życiu polskiej prowincji wieku XVIII. Ale czyż Biskupa Warmińskiego nęciła właśnie rola pogromcy Karmelu i Synów Dominika jakiegoś powiatu? Krasicki ugodził w klasztor jako silną i najbardziej konserwatywną instytucję kościelną epoki. Przy tym uogólnił i stypizował klasztor prowincjonalny tak samo, jak poprzednio „zbiór pustek“ — leżące w ruinie i dotknięte klęską gospodarczą miasteczko wieku XVIII. Światły pisarz Oświecenia widział za murami klasztoru siedzibę ciemnoty i wstecznicstwa, najgroźniejsze relikty przełamanej już formacji saskiej. Zgromadzenia karmelitów i dominikanów spełniły tylko rolę przykładu, zresztą trafnie i świadomie wybranego.

Bo oto, co mówią cyfry mające wielką wartość dla wydobycia pełnego sensu *Monachomachii*. W roku 1773, jeszcze przed przeprowadzeniem traktatu rozbiorowego, Polska na całym obszarze swojego dawnego terytorium liczyła 871 klasztorów, w których znajdowało się około 13 000 kleru zakonnego. Dominikanie we wszystkich prowincjach mieli 164 klasztory i ponad 2000 księży zakonnych i kleryków. Karmelici — 69 klasztorów i ponad 1100 duchowieństwa zakonnego. Tak zatem wybór Krasickiego pochodził z dobrej orientacji statystycznej i typował klasztory najliczniejsze, o największych wpływach w parafii sarmackiej i najbardziej znamienne dla ponurej dewocji okresu.

Ostatecznie przecież poprzez klasztory Oświecenia przechodziła inna linia podziału, nie według wartości liczbowych. Była to linia postępu społecznego i kulturalnego, poza którą zostawały mury ciemnogrodzkie. Nie jest rzeczą przypadku, że spod klątwy wstecznicstwa wymykały się na ogół zgromadzenia pijarskie, w których żyła tradycja Stanisława Konarskiego, wielkiego pijara (ale zgromadzeń pijarskich tabela z roku 1773 wylicza zaledwie 30, a w nich niespełna 500 zakonników). Krasicki nie dotknął

pijarów ani słowem, uczciwszy nawet pamięć Konarskiego patetycznym nagrobkiem w swoim gaju cyprysowym w Heilsbergu. równie jak wyłączył z oskarżenia część duchowieństwa pojezuickiego, służącą postępowi, gdzie napotkał nawet dobrych i rozumnych przyjaciół: Bohomolca, Naruszewicza. Natomiast uderzył doskonałą drwiną w klasztory żebracze i kontemplacyjne, których ciemnotę, obskurantyzm, próżniactwo i bezużyteczność społeczną — on, najpracowitszy pisarz polskiego Oświecenia, ideolog Komisji Edukacji Narodowej — obnażył swoim piórkiem jak skalpelem.

Miał teraz ich wszystkich przeciw sobie. W liście łacińskim brata Błażeja do ojca Franciszka określił *Monachomachię* jako książkę wierszem przeciw Zakonowi Serafickiemu i Ojcom Różańcowym, i Ojcom Szkaple-rzowym. Łuski — jeśli to on był autorem *Reskryptu na uszczypliwe satyry* — groził Krasickiemu odwetem, który gotują pocie „Franciszek, Szkot, Dominik i przeor Karmelu“! Zabłocki w wybornym wierszu polemicznym *Do JO. Książęcia Jegomości Krasickiego*, wziąwszy w obronę dzieło i autora, rozszerzył jeszcze bardziej — ze swoim poczuciem realizmu społecznego — grupę antagonistów *Monachomachii*:

Drżj bardziej, żeś uraził świętość zakonnika.
Eliasa, Franciszka, Synów Dominika.
Kameduły, Norberty, Cysters, Bonifratry
Spadną na cię swym gromem, jak piorun znad Tatry!

Wszyscy oni wyciągnęli w stronę Heilsberga kostury kwestarzy i pokutników, potrzęsali gniewnie różańcami. Dostrzegł ich jeszcze K. I. Gałczyński w pięknym wierszu *Grób Krasickiego*:

A to są cienie: to grożą pięściami
upiory urażonych mnichów.

Krasicki przegnał upiory bez egzorcyzmów: rozpoznał trafnie stanowiska saskiej ciemnoty. Wyświecił pyszną parodią scholastykę z dyskusji filozoficznej. Ugodził celną drwiną w obłudę moralną, nadużycia przeciw jasności myśli i zdrowemu rozumowi. Wyprowadził raz na zawsze język polski z okrutnej sali tortur, w której zamknęła go epoka Sasów (uczynił to w sławnej przemowie do Wicesgerenta, mecenas dysputy). Napiętnował „wielebne głupstwo“ i „świętych próżniaków“ drzemiących po furtach i korytarzach klasztornych. Rozbroił Ciemnogród. Zrobił to wszystko nie przy pomocy „zmokłego kropidła“ (jak ojciec Gaudenty, Achilles *Monachomachii*), tylko bardzo przejrzystym językiem i wszystkimi środkami, jakimi władał poemat heroikomiczny. Czy weźmiemy za złe Książęciu Biskupowi Warmińskiemu, że wybrał wesoły rysz-tunek, tak świetnie przylegający do jego dłoni, do jego szermierki? „Niegrecznys, Książę, wierz mi, prawdziwyś Rogala!“ — wołano ku niemu w czasie seksty i nony z chórów klasztornych. Ale Krasicki walczył śmiechem, bo wiedział, że rozbroić — to znaczy przede wszystkim ośmieszyć.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

ANIELA ŚWIERCZYŃSKA

PYTANIA EGZAMINACYJNE W KLASACH V—VII

Jedną z form walki o podniesienie wyników nauczania w szkole są egzaminy promocyjne. Egzaminy z ubiegłych lat stały się okazją do zdemaskowania niejednorodności wymagań i fałszywie pojętego liberalizmu niektórych nauczycieli, wielkiej rozbieżności między wymaganiami nauczyciela a wymaganiami programu, braków w wiadomościach metodycznych nauczycieli, trudności w egzekwowaniu i powtarzaniu wiadomości — a zarazem ukazały palącą konieczność opracowania norm ocen. Jednocześnie dostarczyły egzaminatorom niemało materiału do porównań i wniosków dotyczących przygotowania młodzieży przez szkołę, stosowanych metod nauczania, słuszności przydziału materiału programowego dla danej klasy oraz przydatności podręczników szkolnych.

Biorąc pod uwagę bojowe zadanie szkoły socjalistycznej w walce o poprawność i piękno języka ojczystego, należy pamiętać o niezwykle ważnych i odrębnych, właściwych naszemu przedmiotowi, celach poznawczych, kształcących i wychowawczych.

Dla uniknięcia błędu uznawania lekcji języka polskiego za pomocnicze do nauki o Konstytucji lub historii należy brać pod uwagę przede wszystkim postulat ich polonistyczności. Tematyka społeczno-polityczno-historyczna tych zagadnień nie może determinować zasadniczych zadań lekcji języka polskiego.

Aby uniknąć splecienia wymowy artystycznej utworu i zbyt jednostronnej, nużącej jego interpretacji, pytania egzaminacyjne wskazują nauczycielowi konieczność uzupełnienia wiadomości ucznia w zakresie analizy marksistowskiej i estetycznego rozumienia utworu.

Zgodnie ze Stalinowską nauką o języku jako narzędziu walki klasowej, opanowanie języka w mowie i w piśmie wymaga od nauczyciela wydatnej pracy nad ćwiczeniami redakcyjnymi w zakresie form podanych w programie dla klas V—VII.

Przygotowując bowiem przyszłego świadomego budowniczego socjalizmu, należy go uzbroić w umiejętność wypowiadania się publicznie, argumentowania swoich wywodów i przekonywania o ich słuszności, jak również czytania i przytaczania tekstów z pamięci.

Program nauczania języka polskiego wprowadza ogólne wiadomości o książce i zasadach pracy umysłowej — z myślą o przygotowaniu samodzielnego, zdolnego do samokształcenia pracownika. Zgodnie z wymaganiami programu należy wyrobić sprawność ucznia w korzystaniu z encyklopedii, słowników, katalogów. Marksistowska metodyka ortografii ściśle wiąże nauczanie ortografii z gramatyką, dlatego też wymaga się systematycznego prowadzenia godzin lekcyjnych specjalnie wyznaczonych na naukę o języku i zasadach pisowni.

W wyniku tej pracy uczeń musi nie tylko znać, rozumieć, objaśniać zjawiska językowe, ale i stosować je.

Z myślą o tych wszystkich wymaganiach programu pytania egzaminacyjne z języka polskiego dla klas V—VII zostały tak opracowane, że obejmują całokształt tematyki programowej, a mianowicie dotyczą:

- a) znajomości i rozumienia treści ideologicznej i artystycznej utworów lektury obowiązkowej i uzupełniającej,
- b) praktycznego rozróżniania form, rodzajów i gatunków literackich,

- c) umiejętności głośnego czytania, wygłaszania z pamięci tekstów wierszowych lub urywków prozy,
- d) umiejętności oceny i przydatności książki,
- e) praktycznej umiejętności posługiwania się pomocniczymi książkami naukowymi,
- f) znajomości podstawowych elementów budowy wiersza,
- g) umiejętności swobodnego wypowiedzania się w zakresie wszystkich form w mówieniu i pisaniu, przewidzianych programem dla klas V—VII, oraz opanowania materiału gramatycznego i ortograficznego.

Pytania ułożone są trójkami. Każda trójka uwzględnia wszystkie działy programu: lekturę, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz gramatykę i ortografię. Pytanie pierwsze każdej trójki jest ściśle związane z treścią utworów, aby uczeń mógł wykazać się ich znajomością i rozumieniem. Pytanie drugie pozwoli uczniowi ujawnić swoje zainteresowania i udział w życiu społecznym, samodzielność myślenia, umiejętność posługiwania się właściwą formą wypowiedzi, jak również bogactwo słownika. Pytanie trzecie, z nauki o języku i ortografii, wymaga od ucznia nie tylko znajomości podstawowych definicji, ale i praktycznego ich zastosowania.

Pytania są tak zestawione, że czas trwania pełnej odpowiedzi na nie nie powinien przekroczyć 14 minut. Pytania są zwięzłe i obejmują wąski zakres materiału, są dostosowane do zainteresowań i poziomu egzaminowanego.

Pytania egzaminacyjne spełniają swoje właściwe zadanie, jeśli posłużą nauczycielowi do powtórzenia i utrwalenia przerobionego materiału.

Na egzamin promocyjny nauczyciel powinien być zaopatrzony w podręcznik i *Wypisy* oraz powinien mieć przygotowane zdania do rozbioru.

KAROL LAUSZ

CHARAKTERYSTYKA POSTACI — GŁÓWNY PROBLEM ANALIZY UTWORU ARTYSTYCZNEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Tocząca się w ostatnich czasach, zarówno w ZSRR, jak i u nas, dyskusja nad problematyką twórczości i nad utworem literackim coraz wyrazistszą i coraz bardziej uzasadnioną czyni prawdę, że alfą i omegą dzieła literackiego jest człowiek.

Nie jest to twierdzenie nowe. Już Kazimierz Wóycicki, wybitny nasz teoretyk nauczania literatury, w swej pracy *Rozbiór literacki w szkole* pisał: „Postać ludzka w utworze skupia na sobie maksimum uwagi czytelnika.“

Na XIV Plenum Związku Pisarzy Radzieckich, poświęconym dramaturgii, Aleksander Fadiejew tak określił zadania sztuki:

„Zadaniem sztuki jest odtworzenie postaci ludzkich, ich stosunków i starć. Ale nie można uzyskać prawdy postaci nie przetwarzając w sztukę wszystkiego, w czym się charakter postaci przejawia.“

Prawda odbita w utworze służy przede wszystkim jak najpełniejszemu ukazaniu bohatera, przy czym nie znaczy to oczywiście, że literatura powinna przedstawiać człowieka w jakiejś izolacji od społeczeństwa. Nawet Robinson ma swego Piętaszka — mówi wspomniany już K. Wóycicki. Literatura, będąc kierunkowym odbiciem rzeczywistości, ukazuje człowieka w jego różnorodnych stosunkach z innymi ludźmi, w wielorakich sytuacjach i na różnych

łach, dobranych w ten sposób, aby w ich świetle jak najostrzej i jak najplastyczniej zarysowała się sylwetka postaci, jej cechy charakteru — stałe lub też proces zmian którejs z nich.

Te specyficzne cechy literatury decydują o tym, że spośród wszystkich elementów analizy utworu artystycznego rozpatrywanie charakterystyk bohaterów wysuwa się na naczelne miejsce. Jeśli opracowanie charakterystyki nie jest celem samo w sobie, to zwykle staje się jednym z głównych środków prowadzących do celu. Znaczy to, że rozpatrując w szkole ogólnokształcącej jakikolwiek składnik utworu artystycznego, prawie zawsze musimy się odwoływać do tego, co wiemy o postaciach, o ich charakterach, postępowaniu, pobudkach działania, o stosunku autora do nich itp.

Opracowywanie charakterystyki postaci w szkole ogólnokształcącej ma jeszcze inne, niezwykle ważne znaczenie poznawcze, wychowawcze i kształcące.

Literatura, będąc odbiciem konkretnej, określonej historycznie rzeczywistości, daje nam obrazy postaci o określonych charakterach, mających swój osobisty pogląd na świat, swój sposób życia, swój język. W obrazach tych zawarte są pewne cechy indywidualne, ale zarazem i ogólne — typowe dla danej epoki, miejsca, klasy społecznej, zawodu itd.

O prawdziwości postaci, o realizmie jej obrazu stanowi realizm tego wszystkiego, w czym się przejawia jej charakter. Właśnie rozpatrywanie charakteru postaci ma dla ucznia ogromne znaczenie poznawcze i wychowawcze. Bohater „skupia na sobie maksimum uwagi czytelnika“. Łatwo jest więc skierowywać zainteresowanie uczniów na to, co w danej sytuacji bezpośrednio dotyczy bohatera, np. na jego strój, mieszkanie, sposób odnoszenia się do przedstawicieli różnych klas, zachowanie się w różnych sytuacjach, na odnoszenie się do niego innych osób różnego pochodzenia, nawet na posiadane przez niego drobiazgi, na wypowiedane przez niego sądy i myśli. Te wszystkie szczegóły ukazane w utworze pozwalają im poznać nie tylko ludzi dzisiejszych i dawnych, nie tylko sobie sprawę z różnic w sposobie ich bycia, sądach, światopoglądzie, ale równocześnie pozwalają obserwować i dostrzegać przyczyny i warunki, które takich ludzi ukształtowały. Dzięki nim możemy poznać nie tylko ludzi, ale także rzeczy i zjawiska, dzięki nim możemy poznać światy, od których dzielą nas nie tylko dalekie przestrzenie, lecz i czas — odległe epoki.

Utwór artystyczny ma wszakże inny jeszcze walor, moc, jakiej nie posiada nikt i nic poza sztuką. Nie tylko ukazuje on losy bohatera literackiego, ale potrafi związać nas z nim emocjonalnie. Wiemy, że młodzież odznacza się szczególną łatwością głębokiego odczuwania i przejmowania się perypetiami postaci, które zdobywają sobie jej sympatię, że pragnie ona ich losy przeżywać, że chciałaby je naśladować. Dzieci marzą, aby się stać podobnymi do swych ulubionych bohaterów, widzą w nich w ciągu mniej lub bardziej długiego okresu czasu swój ideał, na którego modłę kształtują swe postępowanie, swój charakter. Im ukazanie postaci w utworze jest bardziej realistyczne, im bardziej tchnie ona prawdą psychologiczną, im bardziej młodzież chce ją naśladować, im powszechniej przyjmuje ją za wzór — tym silniejsze jest wychowawcze znaczenie tej postaci, jej znaczenie dla praktyki szkolnej.

Nie zawsze jednak bohater zasługuje w pełni na to, aby stać się wzorem dla kształtowania charakterów naszych wychowanków. Zdarza się również, że postać literacka, która może być świetnym przykładem wychowawczym, nie zostaje należycie wyzyskana na lekcji i wskutek tego nie wywiera właściwego wpływu na kształtowanie psychiki młodzieży.

Nieumiejętne czytanie i opracowanie utworu prowadzi, jakże często, do niedostrzegania w charakterystyce postaci, w jej postępowaniu, światopoglądzie, w czynach i ich motywach tych cech, które właśnie należałoby wydobyć, omówić, ocenić z punktu widzenia przodującej dziś klasy. Często zapominamy, że pewne poglądy i cechy

moralności należałoby wśród naszych uczniów utrwać, a inne zożydzać i wykorzeniać przez wyzyskanie sympatii i antypatii, jaką wzbudza w młodzieży obdarzony danymi cechami bohater utworu.

Nauczanie charakterystyki spełnia nie tylko olbrzymią poznawczą i wychowawczą rolę. Jest ono poza tym nierozzerwalnie związane z kształceniem umiejętności logicznego myślenia.

Aby dać czytelnikowi pełny obraz bohatera, pisarz stosuje wiele różnorodnych środków. Prawie nigdy jednak nie poprzestaje on na tzw. charakterystyce bezpośredniej, zawartej wprost w wypowiedzi odautorskiej. Na pełny obraz bohatera, na pełną jego charakterystykę składa się cały szereg obrazów, dostarczających nam coraz to nowych wiadomości o cechach danej postaci lub pozwalających wywnioskować, że posiada ona naprawdę taką właśnie, a nie inną cechę. Szczególnie ważne jest to wówczas, gdy charakter ukazany jest w rozwoju, gdy pewne jego cechy ulegają zmianie.

Praca nad charakterystyką jest procesem trudnym i złożonym. Polega ona na dokładnej obserwacji tekstu, na wydobyciu wszystkich środków charakterystyki, wszystkich danych rozsianych po całym utworze, a rzucających światło na psychikę postaci; na uporządkowaniu ich i wydedukowaniu z nich istotnego rysu bohatera; na uhierarchizowaniu wszystkich cech i wreszcie na ich uogólnieniu.

Aby cała ta żmudna i skomplikowana praca mogła być wykonana samodzielnie przez ucznia i dała pozytywne rezultaty, powinno ją poprzedzić wiele systematycznych ćwiczeń przygotowawczych rozwijających logiczne myślenie. Należy podkreślić z całym naciskiem, że droga do samodzielnego opracowania nawet niezbyt skomplikowanej charakterystyki prowadzi jedynie przez nabycie umiejętności prawidłowego wysnuwania wniosków z danych, jakich dostarcza tekst, a więc przez równoczesne kształcenie logicznego rozumowania.

*

Systematyczną pracę nad charakterystyką rozpoczynamy w klasie V. W liceum na ogół wymaga się już od uczniów umiejętności samodzielnego opracowania charakterystyki. Ponieważ do klasy VIII młodzież przychodzi jeszcze przeważnie bez gruntownego opanowania tej umiejętności, powinno się tutaj kłaść bardzo silny nacisk na poznanie tego podstawowego elementu analizy utworu. Uczniowie na licznych przykładach powinni poznać środki i sposoby charakteryzowania, dobrze zrozumieć ich rolę i zdawać sobie sprawę, że znajomość ich ułatwia znacznie, a czasem wprost warunkuje zgromadzenie całego materiału niezbędnego do opracowania charakterystyki.

Aby skutecznie pracować nad charakterystyką, zarówno nauczyciel, jak i uczeń musi dobrze opanować podstawowe wiadomości z dziedziny poetyki dotyczące charakterystyki i artystycznych środków charakteryzowania. Rażąca luki w wiadomościach z tego zakresu są obecnie objawem nagminnym.

Rozróżnia się trzy rodzaje charakterystyki: indywidualną, zwaną także jednostkową, zbiorową oraz porównawczą. Wszystkie trzy rodzaje są przedmiotem szkolnej analizy utworu.

Opracowanie charakterystyki indywidualnej jest metodycznie najprostsze i najłatwiejsze. Jest ona zresztą podstawą do opracowania obu pozostałych rodzajów charakterystyki.

Do charakterystyki porównawczej i zbiorowej należy więc przechodzić dopiero wtedy, gdy uczniowie zdobędą już wprawę w przygotowaniu charakterystyki jednostkowej.

Elementy charakterystyki postaci opracowuje się, jak mówiliśmy, systematycznie już od klasy V. Jednak te „częściowe charakterystyki“ nie są ułożone w ja-

kiś system metodyczny. Najczęściej są one robione dość przypadkowo, „żywiłowo“, bez planu prowadzącego do coraz trudniejszych i coraz bardziej skomplikowanych zadań. Nic więc dziwnego, że później, nawet w klasie IX czy X, uczeń staje bezradny wobec konieczności samodzielnego opracowania charakterystyki i jeśli ma do czynienia z utworem klasycznym — woli korzystać z jednej z gotowych charakterystyk, które znajdzie w opracowaniach i rozprawkach krytycznych od lat kursujących po szkołach.

Do trudności, jakie napotykamy w pracy metodycznej w tej dziedzinie, przyczynia się często nieodpowiedni dobór tekstów lub zupełny brak odpowiedniego materiału w podręcznikach. W nielicznych tylko utworach znajdziemy zastosowanie różnych rodzajów charakterystyk i wszystkich środków artystycznych służących do charakteryzowania (do takich należą np. *Potop* Sienkiewicza, *Burmistrz Turgieniewa*). Zapoznanie uczniów z poszczególnymi sposobami charakteryzowania i wprowadzanie nowych pojęć z tej dziedziny powinno się odbywać w oparciu o jak najbardziej wyraziste, jaskrawe przykłady. Rozkład tematów w dzienniku lekcyjnym musi być ściśle zharmonizowany z materiałem lekturowym, jaki jest do dyspozycji, i w znacznej mierze musi być od niego zależny.

Sposób charakteryzowania postaci może być różny. W zależności od przyjętego kryterium rozróżniamy trzy jego rodzaje:

a) bezpośredni (charakterystyka bezpośrednia) lub pośredni (charakterystyka pośrednia),

b) statyczny lub dynamiczny (charakterystyka rozwojowa),

c) niepełny, fragmentaryczny, częściowy, lub ogólny, pełny.

Bezpośredni sposób charakteryzowania, którego rezultatem jest tzw. charakterystyka bezpośrednia, polega na podawaniu przez autora w toku narracji danych o zewnętrznej sylwetce bohatera lub o jego cechach charakteru, niezależnie od tego, czy konkluzje z danych, jakie podaje, wyciąga pisarz sam, czy pozostawia tę czynność czytelnikowi.

Autor może przy tym dawać:

a) charakterystykę pełną (uwzględniającą możliwie wszystkie cechy, np. zewnętrzne i wewnętrzne, ujemne i dodatnie);

b) niepełną, częściową, fragmentaryczną (poprzestającą na wydobyciu pewnych tylko rysów niezbędnych do ukazania spraw istotnych; przykładem może tu być Magda z *Anielki* Prusa);

c) zewnętrzną, tzw. „portret“ (będącą opisem zewnętrznym postaci);

d) wewnętrzną (stanowiącą opis, analizę lub ukazanie w jakiegokolwiek innej formie rysów charakteru bohatera).

W literaturze naszej mamy wspaniałych mistrzów charakterystyki. Mistrzowskie portrety znajdziemy w *Panu Tadeuszu*, pełno ich w *Trylogii* Sienkiewicza: wystarczy wspomnieć niezwykle plastyczny, pełen życia opis Bohuna z *Ogniem i mieczem*, Kmicicia z pierwszego rozdziału *Potopu*, wizerunek Oleńki lub Pacunelek.

A oto uderzający swym realizmem portrecik chłopca z *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego:

„Mały Dyzio stał pośród sprawunków nawalonych w przejściu między siedzeniami i gwizdząc... przyglądał się obecnym. W ręce trzymał brudny patyk ze sznurkiem uwiązany do niego w kształcie bata. Włosy tego chłopięcia były szare, a rosły jakoś naprzód, w kierunku widza. Cała postać, a szczególnie oczy, włosy i ręce, przypominały rysia czy żbika. Ubranie było wytarte niepospolicie i świadczyło o jakichś piekielnych walkach z ziemią, wodą i smarowidłami. Pończochy, wypchnięte na kolanach i przedziurawione, odsłaniały nogi okryte krwią i mnóstwem siniaków.“

Piękny przykład bezpośredniej charakterystyki zewnętrznej — portretu (I) i wewnętrznej (II) znajdujemy w *Janku Muzykancie* — Sienkiewicza:

I. „Chudy był zawsze i opalony, z brzuchem wydętym, a zapadłymi policzkami; czuprynę miał konopną, białą prawie, i spadającą na jasne, wytrzeszczone oczy, patrzące na świat, jakby w jakąś niezmierną dalekość wpatrzone. W zimie siadywał za piecem i popłakiwał cicho z zimna, a czasem i z głodu, gdy matula nie mieli co włożyć ani do pieca, ani do garnka; latem chodził w koszulinie przepasanej krajką i w słomianym »kapalusie«, spod którego obdartej kani spoglądał, zadzierając jak ptak głowę do góry.“

II. „...Był to chłopak nierozgarnięty bardzo i jak wiejskie dzieciaki, przy rozmowie z ludźmi palec do gęby wkładający. Nie obiecywali sobie nawet ludzie, że się wychowa, a jeszcze mniej, żeby matka mogła doczekać się z niego pociechy, bo i do roboty był ladaco. Nie wiadomo, skąd się to takie uległo, ale na jedną rzecz był tylko łapczywy, to jest na granie. Wszędzie też je słyszał, a jak tylko trochę podrósł, tak już o niczym innym nie myślał.“

Pośredni sposób charakteryzowania polega na zastosowaniu takich środków, które pozwalają czytelnikowi urabiać sobie samemu sąd o bohaterze i kształtować jego obraz.

Charakterystykę pośrednią stanowią zarówno wypowiedzi poszczególnych osób występujących w utworze, jak również rozważania i sugestie oraz wszystkie sytuacje przedstawione w utworze w toku narracji, a wiążące się w jakikolwiek sposób z bohaterem.

Gdy Sienkiiewicz w *Panu Wołodyjowskim* podaje bezpośredni opis Nowowiejskiego, to każda z przytoczonych tu cech jest przez nas traktowana jako bezsporna, bezsprzecznie taka, realna właściwość bohatera:

„Młody pan Nowowiejski zmienił się wielce przez ostatnich lat kilka; bo naprzód, wierzchnia jego warga już zacięła się mocno wąsem krótkim, białych wilczych zębów nie przystaniającym, ale pięknym i kręconym. Po wtóre, zawsze chłop był duży, ale teraz rozrósł się prawie w olbrzyma. Zdawało się, że tak gęsta i zwichrzona czupryna tylko na tak ogromnej głowie rosnąć może, a tak ogromna głowa tylko w tak bajecznych barkach należyta znajduje podporę. Twarz miał zawsze czarną, wichrami spaloną, oczy jarzące jak węgle, zawiactwo jakby wypisane na twarzy. Gdy chwycił spore jabłko, ukrywał je tak łatwo w swojej potężnej dłoni, że mógł się w »zgaduj-zgadula« bawić, a gdy garść orzechów położył sobie na udzie i ręką przycisnął, to potem tabakę wydobywał. Wszystko poszło w nim w siłę, bo zresztą chudy był i brzuch miał wpadnięty, jeno piersi nad nim jak kaplice...

...Słowem, był to chłop setny, w którym życie, zdrowie, odwaga i siła kipiały, jak kipi wiar w saganie, nie mogąc się w tak nawet ogromnym ciełe pomieścić. Zdawało się, że płomień ma w piersi i w głowie, i mimo woli patrzyłeś, czy mu się już z czupryny nie dymi. Jakoż dymiło się często, bo i do wypitki był dobry. Do bitwy szedł ze śmiechem, przypominającym rzenie końskie, i walił tak, że żołnierze po każdym spotkaniu umyślnie trupy jego oglądali, aby nadzwyczajne cięcia podziwiać. Zresztą, od dziecka do stepu, stróżowania i wojny nawykły, mimo całej zapalczywości, czujny był i przezorny: znał wszystkie tatarskie fortele, a po panu Wołodyjowskim i Ruszczycu uchodził za najlepszego zagończyka.“

Gdy natomiast w *Balladynie* Skierka i Chochlik wypowiadają swoje sądy o Goplanie (sprzeczne zresztą), traktujemy je jako sugestie, których prawdziwość i dokładność będziemy musieli ustalić na podstawie dalszego toku akcji. Podobnie przedstawia się sprawa z autocharakterystyką, którą daje Szarmancki w rozmowie z Walerym (z *Powrotu posła Niemcewicza*), mimo iż próżność jego i typowa dla młodzieży arystokratycznej tego okresu pływaczność i lekkoduchostwo każą wierzyć w tym wypadku w szczerść jego wypowiedzi („Nie umiem dochować sekretu“, „To prawda, że Bóg człowieka stworzył dosyć ładnie“ itd.). Natomiast cały opis podróży, jaki daje nam Szarmancki, jest świetnym materiałem, na podstawie którego możemy dopiero urobić sobie zdanie o bohaterze.

W utworach literackich spotykamy się najczęściej z łączeniem obydwu sposobów charakteryzowania (bezpośredniego i pośredniego), z powiązaniem różnych środków artystycznych charakteryzowania.

Typowy przykład łączenia różnych sposobów i zastosowania wielu różnorodnych środków charakteryzowania w stosunkowo krótkim opowiadaniu znajdziemy w *Burmistrzu Turgieniewa*.

Gdybyśmy zadali pytanie: jakimi to środkami artystycznymi dysponuje autor kreśląc obraz postaci w utworze?, odpowiedź byłaby mniej więcej następująca.

Poza charakterystyką bezpośrednią, zewnętrzną (portretem) i wewnętrzną, do środków tych należy:

monolog,

dialog,

opis warunków życia bohatera,

opis trybu życia, zachowanie się w różnych sytuacjach życiowych,

cele działania bohatera, idee, plany,

stosunek do innych postaci występujących w utworze, szczególnie do przedstawicieli różnych klas społecznych,

język, styl, sposób wyrażania się (np. Papkina, Zagłoby).

Aby uzyskać pełny mniej więcej wykaz środków służących charakterystyce pośredniej, trzeba by jeszcze wymienić:

krajobraz, na którego tle występuje postać, służący między innymi do podkreślenia nastrojów i uczuć (np. u Żeromskiego w *Syzyfowych pracach*, w *Ludziach bezdomnych*, ze współczesnych pisarzy w *Rzecz Czerwonej* Żuławskiego),

kompozycja, szczególnie jej zasadnicze momenty, jak np. warunki zawiązania, rodzaj konfliktu, punkt kulminacyjny i rozwiązanie oraz zakończenie,

komentarze odautorskie, dygresje nie będące charakterystyką bezpośrednią.

Znajomość tych wszystkich środków może się wybitnie przyczynić do podniesienia poziomu i ułatwienia pracy nad charakterystyką. Trzeba jednak stale pamiętać, że istotnym celem opracowania charakterystyki w szkole nie jest i nie może być analiza formalna, jakieś logiczno-formalistyczne rozważanie sposobów charakterystyki stosowanych przez danego autora. Praca nad charakterystyką w wyborze szkolnym prowadzi w każdym swoim punkcie do ujawnienia ideologicznego sensu utworu, do zrozumienia zasadniczych konfliktów epoki, do wyjaśnienia postawy ideowej autora. Nawet analiza języka, formy, artyzmu, charakterystyki w najdalszych swoich perspektywach prowadzi do tego celu i jest z nim ściśle związana.

Z dotychczasowych rozważań wynika wniosek — wskazówka do zastosowania w naszej praktyce szkolnej: pierwsze próby pełnej charakterystyki postaci powinny być dokonywane na utworach, w których wyraźnie występuje lub przynajmniej przeważa charakterystyka bezpośrednia. Niestety, zagadnienie to zupełnie nie jest dostrzegane przez autorów naszych podręczników. Dobór materiału z tego punktu widzenia jest w nich wcale niezadowalający.

Jeżeli posłużymy się tekstem, w którym wyraźnie występuje charakterystyka bezpośrednia, to praca ucznia sprowadzi się do wyłowienia wszystkich wypowiedzi autorskich bezpośrednio określających cechy postaci, uporządkowania tych cech i pewnego ich uogólnienia. Jak na początek, jest to wystarczające nagromadzenie trudności dla 11- czy 12-letniego ucznia.

Bardzo często uogólnienie zawarte jest w sformułowaniach autora. Widzimy to np. w przytoczonym opisie Nowowiejskiego („...teraz rozrósł się prawie w olbrzyma“, „wszystko poszło w nim w siłę“; świetny zagończyk. „po panu Wołodyjowskim i Ruszczycu uchodził za najlepszego zagończyka“) lub w *Janku Muzykancie* („Był to chłopak nierozgarnięty bardzo...“, „na jedyną rzecz był łapczywy, to jest na granie“).

I. „Chudy był zawsze i opalony, z brzuchem wydętym, a zapadłymi policzkami; czuprynę miał konopną, białą prawie, i spadającą na jasne, wytrzeszczone oczy, patrzące na świat, jakby w jakąś niezmierną dalekość wpatrzone. W zimie siadywał za piecem i popłakiwał cicho z zimna, a czasem i z głodu, gdy matula nie miała co włożyć ani do pieca, ani do garnka; latem chodził w koszulinie przepasanej krajką i w słomianym »kapalusie«, spod którego obdartej kani spoglądał, zadzierając jak ptak głowę do góry.“

II. „...Był to chłopak nierozgarnięty bardzo i jak wiejskie dzieciaki, przy rozmowie z ludźmi palec do gęby wkładający. Nie obiecywali sobie nawet ludzie, że się wychowa, a jeszcze mniej, żeby matka mogła doczekać się z niego pociechy, bo i do roboty był ladaco. Nie wiadomo, skąd się to takie uległo, ale na jedną rzecz był tylko łapczywy, to jest na granie. Wszędzie też je słyszał, a jak tylko trochę podrósł, tak już o niczym innym nie myślał.“

Pośredni sposób charakteryzowania polega na zastosowaniu takich środków, które pozwalają czytelnikowi urabiać sobie samemu sąd o bohaterze i kształtować jego obraz.

Charakterystykę pośrednią stanowią zarówno wypowiedzi poszczególnych osób występujących w utworze, jak również rozważania i sugestie oraz wszystkie sytuacje przedstawione w utworze w toku narracji, a wiążące się w jakikolwiek sposób z bohaterem.

Gdy Sienkiewicz w *Panu Wołodyjowskim* podaje bezpośredni opis Nowowiejskiego, to każda z przytoczonych tu cech jest przez nas traktowana jako bezsporna, bezsprzecznie taka, realna właściwość bohatera:

„Młody pan Nowowiejski zmienił się wielce przez ostatnich lat kilka; bo naprzód, wierzchnia jego warga już zacięła się mocno wąsem krótkim, białych wilczych zębów nie przysłaniającym, ale pięknym i kręconym. Po wtóre, zawsze chłop był duży, ale teraz rozrósł się prawie w olbrzyma. Zdawało się, że tak gęsta i zwichrzona czupryna tylko na tak ogromnej głowie rosnąć może, a tak ogromna głowa tylko w tak bajecznych barkach należytą znajduje podporę. Twarz miał zawsze czarną, wichrami spaloną, oczy jarzące jak węgle, zawiadytwało jakby wypisane na twarzy. Gdy chwycił spore jabłko, ukrywał je tak łatwo w swojej potężnej dłoni, że mógł się w »zgaduj-zgadula« bawić, a gdy garść orzechów położył sobie na udzie i ręką przycisnął, to potem tabakę wydobywał. Wszystko poszło w nim w siłę, bo zresztą chudy był i brzuch miał wpadnięty, jeno piersi nad nim jak kaplicę...

...Słowem, był to chłop setny, w którym życie, zdrowie, odwaga i siła kipiały, jak kipi wąż w saganie, nie mogąc się w tak nawet ogromnym cieple pomieścić. Zdawało się, że płomień ma w piersi i w głowie, i mimo woli patrzyłeś, czy mu się już z czupryny nie dymi. Jakoż dymiło się często, bo i do wypitki był dobry. Do bitwy szedł ze śmiechem, przypominającym rzenie końskie, i walił tak, że żołnierze po każdym spotkaniu umyślnie trupy jego oglądali, aby nadzwyczajne cięcia podziwiać. Zresztą, od dziecka do stepu, stróżowania i wojny nawykły, mimo całej zapalczywości, czujny był i przezorny: znał wszystkie tatarskie fortele, a po panu Wołodyjowskim i Ruszczycu uchodził za najlepszego zagończyka.“

Gdy natomiast w *Balladynie* Skierka i Chochlik wypowiadają swoje sądy o Goplanie (sprzeczne zresztą), traktujemy je jako sugestie, których prawdziwość i dokładność będziemy musieli ustalić na podstawie dalszego toku akcji. Podobnie przedstawia się sprawa z autocharakterystyką, którą daje Szarmancki w rozmowie z Walerym (z *Powrotu posła Niemcewicza*), mimo iż próżność jego i typowa dla młodzieży arystokratycznej tego okresu pływaczność umysłowa i lekkoduchostwo każą wierzyć w tym wypadku w szczerą jego wypowiedź („Nie umiem dochować sekretu“, „To prawda, że Bóg człeka stworzył dosyć ładnie“ itd.). Natomiast cały opis podróży, jaki daje nam Szarmancki, jest świetnym materiałem, na podstawie którego możemy dopiero urobić sobie zdanie o bohaterze.

W utworach literackich spotykamy się najczęściej z łączeniem obydwu sposobów charakteryzowania (bezpośredniego i pośredniego), z powiązaniem różnych środków artystycznych charakteryzowania.

Typowy przykład łączenia różnych sposobów i zastosowania wielu różnorodnych środków charakteryzowania w stosunkowo krótkim opowiadaniu znajdziemy w *Burmistrzu Turgieniewa*.

Gdybyśmy zadali pytanie: jakimi to środkami artystycznymi dysponuje autor kreśląc obraz postaci w utworze?, odpowiedź byłaby mniej więcej następująca.

Poza charakterystyką bezpośrednią, zewnętrzną (portretem) i wewnętrzną, do środków tych należy:

monolog,

dialog,

opis warunków życia bohatera,

opis trybu życia, zachowanie się w różnych sytuacjach życiowych,

cele działania bohatera, idee, plany,

stosunek do innych postaci występujących w utworze, szczególnie do przedstawicieli różnych klas społecznych,

język, styl, sposób wyrażania się (np. Papkina, Zagłoby).

Aby uzyskać pełny mniej więcej wykaz środków służących charakterystyce pośredniej, trzeba by jeszcze wymienić:

krajobraz, na którego tle występuje postać, służący między innymi do podkreślenia nastrojów i uczuć (np. u Żeromskiego w *Syzyfowych pracach*, w *Ludziach bezdomnych*, ze współczesnych pisarzy w *Rzecz Czerwonej* Żuławskiego),

kompozycja, szczególnie jej zasadnicze momenty, jak np. warunki zawiązania, rodzaj konfliktu, punkt kulminacyjny i rozwiązanie oraz zakończenie,

komentarze odautorskie, dygresje nie będące charakterystyką bezpośrednią.

Znajomość tych wszystkich środków może się wybitnie przyczynić do podniesienia poziomu i ułatwienia pracy nad charakterystyką. Trzeba jednak stale pamiętać, że istotnym celem opracowania charakterystyki w szkole nie jest i nie może być analiza formalna, jakieś logiczno-formalistyczne rozważanie sposobów charakterystyki stosowanych przez danego autora. Praca nad charakterystyką w rozbiórce szkolnym prowadzi w każdym swoim punkcie do ujawnienia ideologicznego sensu utworu, do zrozumienia zasadniczych konfliktów epoki, do wyjaśnienia postawy ideowej autora. Nawet analiza języka, formy, artyzmu, charakterystyki w najdalszych swoich perspektywach prowadzi do tego celu i jest z nim ściśle związana.

Z dotychczasowych rozważań wynika wniosek — wskazówka do zastosowania w naszej praktyce szkolnej: pierwsze próby pełnej charakterystyki postaci powinny być dokonywane na utworach, w których wyraźnie występuje lub przynajmniej przeważa charakterystyka bezpośrednia. Niestety, zagadnienie to zupełnie nie jest dostrzegane przez autorów naszych podręczników. Dobór materiału z tego punktu widzenia jest w nich wcale niezadowolający.

Jeżeli posłużymy się tekstem, w którym wyraźnie występuje charakterystyka bezpośrednia, to praca ucznia sprowadzi się do wyłowienia wszystkich wypowiedzi autorskich bezpośrednio określających cechy postaci, uporządkowania tych cech i pewnego ich uogólnienia. Jak na początek, jest to wystarczające nagromadzenie trudności dla 11- czy 12-letniego ucznia.

Bardzo często uogólnienie zawarte jest w sformułowaniach autora. Widzimy to np. w przytoczonym opisie Nowowiejskiego („...teraz rozrósł się prawie w olbrzyma“, „wszystko poszło w nim w siłę“; świetny zagończyk. „po panu Wołodyjowskim i Ruszczycu uchodził za najlepszego zagończyka“) lub w *Janku Muzykancie* („Był to chłopak nierozgarnięty bardzo...“, „na jedyną rzecz był łapczywy, to jest na granie“).

Analiza postaci oparta na charakterystyce bezpośredniej ma więc stosunkowo ograniczone możliwości.

Znacznie ciekawsza, bardziej ożywiająca uczniów i pobudzająca do myślenia, kształtująca pojęcie i rozwijająca słownik ucznia jest praca z tekstem, w którym występuje charakterystyka pośrednia. Oczywiście robienie tego rodzaju analiz przez dłuższy okres przy wykorzystaniu czytanek 3 — 4-stronicowych, w których skąpy materiał jest dość łatwo uchwytny, prowadzi zawsze do pewnego schematyzmu i nużącego uczniów szablonu. Posługując się obszerniejszym tekstem, w którym występuje charakterystyka pośrednia, uczymy dzieci przede wszystkim uważnego i dokładnego czytania oraz analizy i wyboru potrzebnych nam treści. Posługując się podanymi przez nauczyciela piśmiennymi lub ustnymi wskazówkami uczniowie mogą wypisywać np. fragmenty dialogów dotyczących bohatera, sytuacje, w których on występuje, itp. Można również pracę nad charakterystyką powiązać z pogłębieniem umiejętności analizy akcji lub ze streszczeniem. Np. nauczyciel poleca wypisać na jednej stronie kartki zeszytu, w kolejności, wszystkie wydarzenia związane z dziejami bohatera. Obok, na drugiej stronie kartki, uczniowie notują wnioski, tzn. określenia cech charakteru, które wysnuwają wspólnie z nauczycielem, analizując i oceniając wypisane poprzednio fakty.

Jeżeli klasa ma duże trudności z wydobywaniem z tekstu potrzebnego materiału, można ćwiczenia te przeprowadzić w odwrotnej kolejności: nauczyciel wypisuje w kolumnie po jednej stronie szereg cech postaci, a uczniowie mają za zadanie wybrać z tekstu fragmenty, które mówią o każdej z wypisanych cech bohatera, i wynotować je obok.

Te wstępne zabiegi, będące świetną okazją do ćwiczeń słownikowych i rozwijania logicznego myślenia, powinny ponadto przygotować grunt do pokonania jednej z głównych trudności, jakie napotyka uczeń w pracy nad charakterystyką — do umiejętności uogólniania. Wymienić zespół cech właściwych danej postaci to często sprawa wcale nie trudna. Najczęściej nie prowadzi ona jednak do jakiegoś uogólnienia, do określenia, jaka jest naprawdę dana postać, co w niej jest głównym motorem działania, co się w niej zmienia, kształtuje, w jakim kierunku postępuje jej rozwój i na skutek jakich pobudek.

Przejdziem do tego rodzaju uogólnień powinny być — a jak praktyka wskazuje, mogą być — ćwiczenia ustalające, które z zespołu cech danego bohatera są cechami najbardziej charakterystycznymi, dominującymi w jego psychice, decydującymi o jego zamierzeniach i postępowaniu. Dopiero na tej podstawie, po określeniu cech dominujących uczeń może sobie wytworzyć właściwe pojęcie o danej postaci. Opracowanie tego zagadnienia można rozpoczynać już w klasie V, należy jednak oprzeć je wówczas na najbardziej wyrazistym materiale lekturowym, takim, w którym cechy są już w pewien sposób uhierarchizowane lub w którym nadrzędność pewnych cech w stosunku do innych jest łatwo dostrzegalna. O ile to możliwe, powinien to być materiał, w którym wszystkie cechy postaci są podporządkowane jakiejś jednej, odgrywającej decydującą rolę w działaniu bohatera. Taką cechą dominującą np. w psychice ks. Robaka jest miłość ojczyzny, w charakterystyce Janka Muzykanta — zamiłowanie do muzyki.

Opracowując zagadnienie cech dominujących musimy przewidzieć nastęrczające się tu trudności, według nich dobierać materiał i ustalać jego kolejność.

Wydaje się, że szczególnie w słabszych klasach najlepiej byłoby rozpoczynać tę pracę od charakteryzowania tzw. typu, od takich postaci, w których sam autor celowo podporządkowuje wszystkie cechy jednej — podstawowej, i podkreśla to nawet w nazwie postaci (np. „Janko Muzykant“, „Milczek“, „Raptusiewicz“, „Szarmancki“, „Żona modna“ itp.). W podobnych wypadkach uczniowie mają za zadanie przede wszystkim uzasadnić słuszność uogólnienia danego przez autora w nazwie

postaci i wykazać, o ile cechy drugorzędne są rzeczywiście podporządkowane głównej, dominującej.

Trudniejsze są już takie utwory, w których nie od razu stykamy się z podstawowym rysem charakteru postaci, w których cecha dominująca występuje dopiero w dalszym toku wydarzeń.

W początkowej fazie pracy należy unikać charakterystyk nie opartych na cesze dominującej. Mogą to być charakterystyki skomponowane w oparciu o cechy sprzeczne, powodujące tzw. przełomy (np. Jacek Soplica, Kmicic, Wokulski) lub o bogactwo cech różnorodnych, lecz nie pozostających ze sobą w sprzeczności (np. Hrabia, Własow, Korczagin). U tych bohaterów pewne cechy pojawiają się jako wynik stopniowego rozwoju ich psychiki i są przeciwstawione-innym, ukazanym w momentach, w których proces zmian się zaczyna. Taka metoda, rzecz jasna, komplikuje poważnie obraz postaci i stwarza dodatkowe trudności dla uczniów. Jest ona typowa dla utworów, w których zastosowano tzw. charakterystykę rozwojową, dynamiczną, właściwą szczególnie utworom pisany metodą realizmu socjalistycznego.

Są dzieła, w których pewne postacie potraktowane są „statycznie“, tzn. w toku akcji charakter ich nie ulega poważniejszemu przeobrażeniu. Do takich postaci zaliczyć można Sędziogo i Wojskiego z *Pana Tadeusza*, Pawła Własowa z *Matki Gorkiego*, Madzię z *Pamiętki z Celulozy* Newerlego.

W utworach współczesnych bohaterowie najczęściej ukazani są w ich wewnętrznym rozwoju, w procesie kształtowania się w nich nowej psychiki, powstawania nowego człowieka. Takie charakterystyki zwykliśmy nazywać rozwojowymi lub dynamicznymi. Przykładem tak ujętych postaci może być Anna Niłowna, czołowa bohaterka *Matki*, oraz Szczęsny z *Pamiętki z Celulozy*. Rzecz jasna, że opracowanie charakterystyk dynamicznych powinno stanowić późniejszy etap pracy i rozpoczynać się najwcześniej pod koniec klasy VI, a właściwie dopiero w klasie VII. Pracę nad rozwijaniem umiejętności opracowania tego rodzaju charakterystyki kontynuować należy jeszcze w początkowych klasach liceum (VIII—IX).

Pojawiające się przy opracowaniu charakterystyki indywidualnej trudności, jakie napotyka nauczyciel i uczeń, oraz nasuwające się z analizy tych trudności wnioski można uszeregować w następujący sposób:

a) materiał najprzystępniejszy stanowi charakterystyka bezpośrednia podporządkowana jednej cesze głównej (typ), ujęta statycznie;

b) znacznie większe trudności występują przy opracowaniu charakterystyki pośredniej;

c) dalszy stopień trudności stanowi charakterystyka pośrednia ujęta statycznie, w której trzeba określić cechy dominujące;

d) do najtrudniejszych należy charakterystyka pośrednia, ujęta rozwojowo.

Przy opracowaniu charakterystyki pośredniej dobrze jest posłużyć się metodą zestawienia reakcji tej samej postaci w dwóch podobnych sytuacjach oraz wyjaśnienia ich przyczyn (np. dlaczego Piotr Własow nagle pewnego dnia staje w obronie matki, gdy dotychczas tego nie czynił?). Wiele takich zestawień możemy robić opracowując np. charakterystykę Kmicica z *Potopu* lub Krysiaka z *Ojczyzny* Wasilewskiej.

Byłoby błędem, gdyby ktoś chciał uszeregowanie to traktować jako rzecz niaruszalną. W wielu wypadkach możliwe jest, a nawet pożądane łączenie pewnych ogniw, a także pominięcie któregoś z nich. Zależy to przede wszystkim od rozwoju umysłowego klasy. Jednak nauczyciel będzie musiał nieraz zdać sobie sprawę z przyczyn niepowodzeń, jakie napotykają jego uczniowie w pracy samodzielnej. Musi wtedy zatrzymać się, wrócić do pominiętego ogniwa i opracować je dokładnie. Nauczyciel mniej wprawny lub mający słabszą klasę lepiciej zrobi, jeśli przeprowadzi ćwiczenia w pewnej logicznej kolejności, dobierając do nich najbardziej właściwy materiał.

Trzeba przy tym ciągle pamiętać o tym, że do samodzielnych charakterystyk

Analiza postaci oparta na charakterystyce bezpośredniej ma więc stosunkowo ograniczone możliwości.

Znacznie ciekawsza, bardziej ożywiająca uczniów i pobudzająca do myślenia, kształtująca pojęcie i rozwijająca słownik ucznia jest praca z tekstem, w którym występuje charakterystyka pośrednia. Oczywiście robienie tego rodzaju analiz przez dłuższy okres przy wykorzystaniu czytanek 3 — 4-stronicowych, w których skąpy materiał jest dość łatwo uchwytny, prowadzi zawsze do pewnego schematyzmu i nużącego uczniów szablonu. Posługując się obszerniejszym tekstem, w którym występuje charakterystyka pośrednia, uczymy dzieci przede wszystkim uważnego i dokładnego czytania oraz analizy i wyboru potrzebnych nam treści. Posługując się podanymi przez nauczyciela piśmiennymi lub ustnymi wskazówkami uczniowie mogą wypisywać np. fragmenty dialogów dotyczących bohatera, sytuacje, w których on występuje, itp. Można również pracę nad charakterystyką powiązać z pogłębieniem umiejętności analizy akcji lub ze streszczeniem. Np. nauczyciel poleca wypisać na jednej stronie kartki zeszytu, w kolejności, wszystkie wydarzenia związane z dziejami bohatera. Obok, na drugiej stronie kartki, uczniowie notują wnioski, tzn. określenia cech charakteru, które wysnuwają wspólnie z nauczycielem, analizując i oceniając wypisane poprzednio fakty.

Jeżeli klasa ma duże trudności z wydobywaniem z tekstu potrzebnego materiału, można ćwiczenia te przeprowadzić w odwrotnej kolejności: nauczyciel wypisuje w kolumnie po jednej stronie szereg cech postaci, a uczniowie mają za zadanie wybrać z tekstu fragmenty, które mówią o każdej z wypisanych cech bohatera, i wynotować je obok.

Te wstępne zabiegi, będące świetną okazją do ćwiczeń słownikowych i rozwijania logicznego myślenia, powinny ponadto przygotować grunt do pokonania jednej z głównych trudności, jakie napotyka uczeń w pracy nad charakterystyką — do umiejętności uogólniania. Wymienić zespół cech właściwych danej postaci to często sprawa wcale nie trudna. Najczęściej nie prowadzi ona jednak do jakiegoś uogólnienia, do określenia, jaka jest naprawdę dana postać, co w niej jest głównym motorem działania, co się w niej zmienia, kształtuje, w jakim kierunku postępuje jej rozwój i na skutek jakich pobudek.

Przejdziem do tego rodzaju uogólnień powinny być — a jak praktyka wskazuje, mogą być — ćwiczenia ustalające, które z zespołu cech danego bohatera są cechami najbardziej charakterystycznymi, dominującymi w jego psychice, decydującymi o jego zamierzeniach i postępowaniu. Dopiero na tej podstawie, po określeniu cech dominujących uczeń może sobie wytworzyć właściwe pojęcie o danej postaci. Opracowanie tego zagadnienia można rozpoczynać już w klasie V, należy jednak oprzeć je wówczas na najbardziej wyrazistym materiale lekturowym, takim, w którym cechy są już w pewien sposób uhierarchizowane lub w którym nadrzędność pewnych cech w stosunku do innych jest łatwo dostrzegalna. O ile to możliwe, powinien to być materiał, w którym wszystkie cechy postaci są podporządkowane jakiejś jednej, odgrywającej decydującą rolę w działaniu bohatera. Taką cechą dominującą np. w psychice ks. Robaka jest miłość ojczyzny, w charakterystyce Janka Muzykanta — zamiłowanie do muzyki.

Opracowując zagadnienie cech dominujących musimy przewidzieć następujące się tu trudności, według nich dobierać materiał i ustalać jego kolejność.

Wydaje się, że szczególnie w słabszych klasach najlepiej byłoby rozpoczynać tę pracę od charakteryzowania tzw. typu, od takich postaci, w których sam autor celowo podporządkowuje wszystkie cechy jednej — podstawowej, i podkreśla to nawet w nazwie postaci (np. „Janko Muzykant“, „Milczek“, „Raptusiewicz“, „Szarmancki“, „Żona modna“ itp.). W podobnych wypadkach uczniowie mają za zadanie przede wszystkim uzasadnić słuszność uogólnienia danego przez autora w nazwie

postaci i wykażać, o ile cechy drugorzędne są rzeczywiście podporządkowane głównej, dominującej.

Trudniejsze są już takie utwory, w których nie od razu stykamy się z podstawowym rysem charakteru postaci, w których cecha dominująca występuje dopiero w dalszym toku wydarzeń.

W początkowej fazie pracy należy unikać charakterystyk nie opartych na cesze dominującej. Mogą to być charakterystyki skomponowane w oparciu o cechy sprzeczne, powodujące tzw. przełomy (np. Jacek Soplica, Kmicic, Wokulski) lub o bogactwo cech różnorodnych, lecz nie pozostających ze sobą w sprzeczności (np. Hrabia, Własow, Korczagin). U tych bohaterów pewne cechy pojawiają się jako wynik stopniowego rozwoju ich psychiki i są przeciwstawione innym, ukazanym w momentach, w których proces zmian się zaczyna. Taka metoda, rzecz jasna, komplikuje poważnie obraz postaci i stwarza dodatkowe trudności dla uczniów. Jest ona typowa dla utworów, w których zastosowano tzw. charakterystykę rozwojową, dynamiczną, właściwą szczególnie utworom pisanym metodą realizmu socjalistycznego.

Są dzieła, w których pewne postacie potraktowane są „statycznie“, tzn. w toku akcji charakter ich nie ulega poważniejszym przeobrażeniom. Do takich postaci zaliczyć można Sędziogo i Wojskiego z *Pana Tadeusza*, Pawła Własowa z *Matki Gorkiego*, Madzie z *Pamiętki z Celulozy* Newerlego.

W utworach współczesnych bohaterowie najczęściej ukazani są w ich wewnętrznym rozwoju, w procesie kształtowania się w nich nowej psychiki, powstawania nowego człowieka. Takie charakterystyki zwykliśmy nazywać rozwojowymi lub dynamicznymi. Przykładem tak ujętych postaci może być Anna Niłowna, czołowa bohaterka *Matki*, oraz Szczęsny z *Pamiętki z Celulozy*. Rzecz jasna, że opracowanie charakterystyk dynamicznych powinno stanowić późniejszy etap pracy i rozpoczynać się najwcześniej pod koniec klasy VI, a właściwie dopiero w klasie VII. Pracę nad rozwijaniem umiejętności opracowania tego rodzaju charakterystyki kontynuować należy jeszcze w początkowych klasach liceum (VIII–IX).

Pojawiające się przy opracowaniu charakterystyki indywidualnej trudności, jakie napotyka nauczyciel i uczeń, oraz nasuwające się z analizy tych trudności wnioski można uszeregować w następujący sposób:

a) materiał najprzystępniejszy stanowi charakterystyka bezpośrednia podporządkowana jednej cesze głównej (typ), ujęta statycznie;

b) znacznie większe trudności występują przy opracowaniu charakterystyki pośredniej;

c) dalszy stopień trudności stanowi charakterystyka pośrednia ujęta statycznie, w której trzeba określić cechy dominujące;

d) do najtrudniejszych należy charakterystyka pośrednia, ujęta rozwojowo.

Przy opracowaniu charakterystyki pośredniej dobrze jest posłużyć się metodą zestawienia reakcji tej samej postaci w dwóch podobnych sytuacjach oraz wyjaśnienia ich przyczyn (np. dlaczego Piotr Własow nagle pewnego dnia staje w obronie matki, gdy dotychczas tego nie czynił?). Wiele takich zestawień możemy robić opracowując np. charakterystykę Kmicica z *Potopu* lub Krysiaka z *Ojczyzny* Wasilewskiej.

Byłoby błędem, gdyby ktoś chciał uszeregowanie to traktować jako rzecz nie naruszalną. W wielu wypadkach możliwe jest, a nawet pożądane łączenie pewnych ogniw, a także pominięcie któregoś z nich. Zależy to przede wszystkim od rozwoju umysłowego klasy. Jednak nauczyciel będzie musiał nieraz zdać sobie sprawę z przyczyn niepowodzeń, jakie napotykają jego uczniowie w pracy samodzielnej. Musi wtedy zatrzymać się, wrócić do pominiętego ogniwa i opracować je dokładnie. Nauczyciel mniej wprawny lub mający słabszą klasę lepiej zrobi, jeśli przeprowadzi ćwiczenia w pewnej logicznej kolejności, dobierając do nich najbardziej właściwy materiał.

Trzeba przy tym ciągle pamiętać o tym, że do samodzielnych charakterystyk

dokonywanych przez uczniów w klasach starszych prowadzi czteroletnia co najmniej droga przygotowań, że ćwiczenia związane z poszczególnymi rodzajami charakterystyk mogą i powinny być rozłożone w czasie, a trudności muszą stopniowo narastać; że nic nie jest bardziej nużące dla ucznia, jak przewlekające się „wałkowanie“ materiału, w którym dziecko nie dostrzega żadnej nowości i w stosunku do którego nie stawia mu żadnych nowych wymagań i w którym ono nie znajduje żadnych trudności do pokonania.

J. DEMBOWSKA I Z. KLINGEROWA

METODYKA PRZYGOTOWANIA CHARAKTERYSTYKI BOHATERA LITERACKIEGO

Ważnym elementem pracy nad analizą utworu literackiego jest zrozumienie przez młodzież pełni środków, przy pomocy których autor kreśli obraz bohatera. Przy całej różnorodności bohaterów literackich można ustanowić pewne zasady ogólne przeprowadzania ich charakterystyki.

Technikę tworzenia charakterystyki postaci uczeń zdobywa przez analizę składowych części utworu literackiego, ściśle związanych z bohaterami utworu. A więc wyjaśniamy dokładnie, jaki jest udział bohatera w akcji i w poszczególnych jej momentach, jakie są jego postęпки i ich motywy, stosunek do innych osób występujących w utworze. Poznając stosunek bohatera do społeczeństwa, rodziny, jego poglądy, zwyczaje, sposób postępowania, stwarzamy szkielet charakterystyki i możemy już przystąpić do określenia charakteru bohatera.

Dopełniamy charakterystyki postaci literackiej przez odnalezienie w utworze jej portretu, przez analizę jej sposobu mówienia, a także przez analizę najbliższego otoczenia i krajobrazu stanowiącego tło.

Portrety postaci w *Panu Tadeuszu*, narysowane znakomicie, choć ukazujące jakiś jeden rys, gesty, strój — konkretyzują obraz postaci lub podkreślają ich cechy charakteru. Np. łatwo nam sobie wyobrazić Rejenta (i łatwo go było odtworzyć ilustratorowi *Pana Tadeusza!*), gdy autor tak przedstawił jego gesty w czasie sporu przy wieczerzy:

A najstraszniej pan Rejent był zaciętrzewiony:
Jak raz zaczął, bez przerwy rzecz swoją tokował
I gestami ją bardzo dobitnie malował.
(Był dawniej adwokatem pan rejent Bolesta,
Zwano go kaznodzieją, że zbyt lubił gesta).
Teraz ręce przy boku miał, w tył wygiął łokcie,
Spod ramion wytknął palce i długie paznokcie,
Przedstawiając dwa smycze chartów tym obrazem.

(Księga I, w. 683—689)

Portret Klucznika w chwili, gdy dowiaduje się, że ks. Robak jest Jackiem Soplicą, maluje autor następującymi słowami:

Klucznik na to słowo
Pobladnął, pochylił się i ciała połową
Wygięty naprzód, stanął, zwiśł na jednej nodze,
Jak głąz lecący z góry, zatrzymany w drodze.
Oczy roztwierał, usta szeroko rozszerzał
Groząc białymi zębami, a wąsy najeżał;
Rapier z rąk upuszczony przy ziemi zatrzymał
Kolanami, i głownię prawą ręką miał
Cisnąc ją; rapier z tyłu za nim wyciągniony,
Długim, czarnym swym końcem chwiał się w różne strony.

I Klucznik był podobny rysiewi rannemu,
Który z drzewa ma skoczyć w oczy myśliwemu....

(Księga V, w. 460—471)

Jakżeż świetnie podkreślają te słowa mściwość tej postaci i jej zawziętość!

Pełen humoru jest opis Hrabiego, uwydatniający niezwykle zachowanie tej romantycznej postaci widzianej oczami szlachty:

(Hrabia) ... w istocie był wielkim dziwakiem.
Nieraz, pędząc za lisem albo za szarakiem,
Nagle stawał i w niebo poglądał żałośnie
Jak kot, gdy ujrzy wróble na wysokiej sośnie;
Często bez psa, bez strzelby błakał się po gaju
Jak rekrut zbiegły; często siadał przy ruczaju
Nieruchomy, schyliwszy głowę nad potokiem
Jak czapla, wszystkie ryby chcącą pozrzeć okiem.

(Księga II, w. 131—138)

Czasem autor rozrzuca poszczególne rysy portretu bohatera przy ukazywaniu go w coraz to innych sytuacjach i scenach — czasem opisuje dokładnie rysy twarzy, postawę, strój. Z taką techniką spotykamy się często u Sienkiewicza i wyodrębnienie takiego portretu przy charakterystyce postaci literackiej jest dla młodzieży, nawet V klasy, bardzo łatwe i pożądane ze względu na wyobraźniowy charakter procesu myślenia u dzieci w tym wieku.

Zróżnicowanie dialogu postaci literackich również występuje na tle odmienności charakterów. Jaskrawym przykładem tego jest różny sposób mówienia Rejenta i Cześnika w *Zemście*, monolog Papkina, charakteryzujące jego postać a jednocześnie styl kwiecisty i retoryczny epoki, różnice w mowie Hrabiego, Tadeusza, Gerwazego, Protazego i innych postaci z *Pana Tadeusza*.

Opisy krajobrazu i najbliższego otoczenia bohatera utworu pomagają wyraziściej przedstawić sobie tło jego działalności, często uwypuklają również jego upodobania i zainteresowania, jak np. w *Janku Muzycy* — opis muzyki w karczmie:

Stójka, co chodził nocą po wsi i aby nie zasnąć, liczył gwiazdy na niebie lub rozmawiał po cichu z psami, widział nieraz białą koszulę Janka, przemykającą się w ciemności ku karczmie, ale przecież chłopak nie do karczmy chodził, tylko pod karczmę. Tam, przyczaiwszy się pod murem, słucał. Ludzie tańcowali obertasa, czasem jaki parobek pokrzykiwał: „U-ha!“ Słychać było tupanie butów, to znów głosy dziewczyn: „Czegóż?“ Skrzypki śpiewały cicho: „Będziem jedli, będziem pili, będziewa się weselili“, a basetla grubym głosem wtórowała z powagą: „Jak Bóg dał! jak Bóg dał!“ Okna jarzyły się światłem, a każda belka w karczmie zdawała się drgać, śpiewać i grać także, a Janko słucał..

Praca nad wyróżnieniem poszczególnych cech charakteru postaci literackiej nie może polegać na wyodrębnieniu ich i traktowaniu niezależnie jednej od drugiej, bez ukazywania wzajemnych zależności i związków. Toteż po procesie analizowania cech charakterystycznych bohatera na podstawie tekstu musi nastąpić proces syntezy, w której uczniowie ustalą najistotniejsze i najgłówniejsze rysy bohatera i nauczą się w ten sposób traktować obraz bohatera jako jednolitą całość.

Technikę tworzenia charakterystyki postaci utworu literackiego muszą uczniowie zdobywać powoli, przez ćwiczenia przygotowawcze.

Pierwszy stopień przygotowania to nauczanie uczniów odróżniania opowiadania o życiu bohatera od charakterystyki. Uczniowie nie od razu zdają sobie sprawę z tej różnicy i początkowo, zamiast wyróżniać cechy charakteru

Janko Muzykant
tawie wniosków z jego postępowania, stosunku do otoczenia, w
nmi są opowiadać kolejno fakty z jego życia.

jęciowy między tym poziomem niższych klas szkoły podstawowej,
nie opanowali technikę streszczania i opowiadania czytanki oraz
niej, może służyć faza, w której wykazujemy na odpowiednich
nieć między opowiadaniem o życiu bohatera a jego charaktery-
lobieramy odpowiednią czytankę, np. o Krzysztofie Kolumbie
pracowujemy ją dwukrotnie — raz jako materiał do opowia-
rugi raz jako plan roboczy do charakterystyki, której zamie-

ania

olumba na dworze hiszpańskim,
nie wyposażenia na wyprawę,

ładu i zwalczanie nastroczających się przeciwności,

olumba do Hiszpanii,

ów Krzysztofa Kolumba,

bezczywności,

8. O... erć Krzysztofa Kolumba.

Plan charakterystyki

1. Miłość pa... i pragnienie sławy,
2. Wytrwałość... łożeniu do upragnionego celu,
3. Nieugiętość... arza walczącego z burzą i własną załogą,
4. Bezinteresowność Kolumba,
5. Odwaga cywilna i nieustępliwość w walce z intrygami dworskimi.

Zakończenie: Los odkrywcy w czasach feudalnych.

W ten sposób doprowadza się uczniów do zrozumienia różnicy między opowia-
daniem o bohaterze a jego charakterystyką.

Ten etap bardzo korzystnie jest poprzedzić ćwiczeniami związanymi z lekturą,
w których poleca się uczniom wybrać z tekstu czytanki ustępy będące odpowiedzią
na pytanie: jaki jest bohater? Nie pozostawiamy uczniom dowolności w tych poszu-
kiwaniach, przeciwnie, kierujemy ich pracą, podając im z góry plan poszukiwań ujęty
przez nauczyciela w starannie przygotowane pytania.

Przypuśćmy, że materiałem takiego opracowania jest Janko Muzykant. Nau-
czyciel, polecając uczniom wykonanie ćwiczenia, podaje im następujący plan orien-
tacyjny:

- I. Wstęp: Kim był Janek?
- II. Wygląd Janka.
- III. Co robił Janek?
- IV. Skąd wiecie, że Janek kochał muzykę?
- V. Zakończenie: Dlaczego Janek przedwcześnie umarł?

Na powyższe pytania dzieci odpowiadają właściwie dobranymi cytatami
z tekstu, przy czym muszą nauczyć się wybierać najcharakterystyczniejsze wypowie-
dzi autora, skracać je w razie potrzeby lub częściowo wprowadzać do cytāt własne
zdania. Przy układaniu wstępu konieczna jest pomoc nauczyciela, który wskazuje,
że charakterystykę można rozpocząć takim np. zdaniem: „Sienkiewicz w noweli
Janko Muzykant pokazał dolę dziecka wiejskiego, syna komornicy, pod koniec ze-
szłego stulecia.“ Należy przy tym pamiętać, by podać dzieciom wiadomość, że ko-
mornicy to najbiedniejsza warstwa ludności wiejskiej, nie mająca ani własnego pola,
ani własnej chaty. Zakończenie można także opracować razem z uczniami w klasie.

I Klucznik był podobny rysowi rannemu,
Który z drzewa ma skoczyć w oczy myśliwemu...

(Księga V, w. 460—471)

Jakżeż świetnie podkreślają te słowa mściwość tej postaci i jej zawziętość!

Pełen humoru jest opis Hrabiego, uwydatniający niezwykle zachowanie tej romantycznej postaci widzianej oczami szlachty:

(Hrabia) ... w istocie był wielkim dziwakiem.
Nieraz, pędząc za lisem albo za szarakiem,
Nagle stawał i w niebo poglądał żałośnie
Jak kot, gdy ujrzy wróble na wysokiej sośnie;
Często bez psa, bez strzelby błąkał się po gaju
Jak rekrut zbiegły; często siadał przy ruczaju
Nieruchomy, schyliwszy głowę nad potokiem
Jak czapla, wszystkie ryby chcącą pozrzeć okiem.

(Księga II, w. 131—138)

Czasem autor rozrzuca poszczególne rysy portretu bohatera przy ukazywaniu go w coraz to innych sytuacjach i scenach — czasem opisuje dokładnie rysy twarzy, postawę, strój. Z taką techniką spotykamy się często u Sienkiewicza i wyodrębnienie takiego portretu przy charakterystyce postaci literackiej jest dla młodzieży, nawet V klasy, bardzo łatwe i pożądane ze względu na wyobraźniowy charakter procesu myślenia u dzieci w tym wieku.

Zróznicowanie dialogu postaci literackich również występuje na tle odmienności charakterów. Jaskrawym przykładem tego jest różny sposób mówienia Rejenta i Cześnika w *Zemście*, monologu Papkina, charakteryzującego jego postać a jednocześnie styl kwiecisty i retoryczny epoki, różnice w mowie Hrabiego, Tadeusza, Gerwazego, Protazego i innych postaci z *Pana Tadeusza*.

Opisy krajobrazu i najbliższego otoczenia bohatera utworu pomagają wyraziściej przedstawić sobie tło jego działalności, często uwypuklają również jego upodobania i zainteresowania, jak np. w *Janku Muzukancie* — opis muzyki w karczmie:

Stójka, co chodził nocą po wsi i aby nie zasnąć, liczył gwiazdy na niebie lub rozmawiał po cichu z psami, widział nieraz białą koszulę Janka, przemykającą się w ciemności ku karczmie, ale przecież chłopak nie do karczmy chodził, tylko pod karczmę. Tam, przyczaiwszy się pod murem, słucał. Ludzie tańcowali obertasa, czasem jaki parobek pokrzykiwał: „U-ha!” Słychać było tupanie butów, to znów głosy dziewczyn: „Czegóż?” Skrzyпки śpiewały cicho: „Będziem jedli, będziem pili, będziewa się weselili“, a basetla grubym głosem wtórowała z powagą: „Jak Bóg da! jak Bóg da!” Okna jarzyły się światłem, a każda belka w karczmie zdawała się drgać, śpiewać i grać także, a Janko słucał..

Praca nad wyróżnieniem poszczególnych cech charakteru postaci literackiej nie może polegać na wyodrębnieniu ich i traktowaniu niezależnie jednej od drugiej, bez ukazywania wzajemnych zależności i związków. Toteż po procesie analizowania cech charakterystycznych bohatera na podstawie tekstu musi nastąpić proces syntezy, w której uczniowie ustalą najistotniejsze i najgłówniejsze rysy bohatera i nauczą się w ten sposób traktować obraz bohatera jako jednolitą całość.

Technikę tworzenia charakterystyki postaci utworu literackiego muszą uczniowie zdobywać powoli, przez ćwiczenia przygotowawcze.

Pierwszy stopień przygotowania to nauczanie uczniów odróżniania opowiadania o życiu bohatera od charakterystyki. Uczniowie nie od razu zdają sobie sprawę z tej różnicy i początkowo, zamiast wyróżniać cechy charakteru

bohatera na podstawie wniosków z jego postępowania, stosunku do otoczenia, wy powieździ itp., skłonni są opowiadać kolejno fakty z jego życia.

Za okres przejściowy między tym poziomem niższych klas szkoły podstawowej, na którym uczniowie opanowali technikę streszczania i opowiadania czytanki oraz układania planu do niej, może służyć faza, w której wykazujemy na odpowiednich pracach w klasie różnicę między opowiadaniem o życiu bohatera a jego charakterystyką. W tym celu dobieramy odpowiednią czytanke, np. o Krzysztofie Kolumbie (W. Wasilewskiej), i opracowujemy ją dwukrotnie — raz jako materiał do opowiadania ujęty w plan, drugi raz jako plan roboczy do charakterystyki, której zamierzamy nauczyć, a więc:

Plan opowiadania

1. Pobyt Krzysztofa Kolumba na dworze hiszpańskim,
2. Jego starania o zdobycie wyposażenia na wyprawę,
3. Podróż i bunt załogi,
4. Dotarcie do nieznanego lądu i zwalczanie nastęrczących się przeciwności,
5. Tryumfalny powrót Kolumba do Hiszpanii,
6. Druga i trzecia podróż Krzysztofa Kolumba,
7. Okres przymusowej bezczynności,
8. Ostatnie lata i śmierć Krzysztofa Kolumba.

Plan charakterystyki

1. Miłość przygód i pragnienie sławy,
2. Wytrwałość w dążeniu do upragnionego celu,
3. Nieugiętość żeglarza walczącego z burzą i własną załogą,
4. Bezinteresowność Kolumba,
5. Odwaga cywilna i nieustępliwość w walce z intrygami dworskimi.

Zakończenie: Los odkrywcy w czasach feudalnych.

W ten sposób doprowadza się uczniów do zrozumienia różnicy między opowiadaniem o bohaterze a jego charakterystyką.

Ten etap bardzo korzystnie jest poprzedzić ćwiczeniami związanymi z lekturą, w których poleca się uczniom wybrać z tekstu czytanki ustępy będące odpowiedzią na pytanie: jaki jest bohater? Nie pozostawiamy uczniom dowolności w tych poszukiwaniach, przeciwnie, kierujemy ich pracą, podając im z góry plan poszukiwań ujęty przez nauczyciela w starannie przygotowane pytania.

Przypuśćmy, że materiałem takiego opracowania jest Janko Muzykant. Nauczyciel, polecając uczniom wykonanie ćwiczenia, podaje im następujący plan orientacyjny:

- I. Wstęp: Kim był Janek?
- II. Wygląd Janka.
- III. Co robił Janek?
- IV. Skąd wiecie, że Janek kochał muzykę?
- V. Zakończenie: Dlaczego Janek przedwcześnie umarł?

Na powyższe pytania dzieci odpowiadają właściwie dobranymi cytatami z tekstu, przy czym muszą nauczyć się wybierać najcharakterystyczniejsze wypowiedzi autora, skracając je w razie potrzeby lub częściowo wprowadzając do cytata własne zdania. Przy układaniu wstępu konieczna jest pomoc nauczyciela, który wskazuje, że charakterystykę można rozpocząć takim np. zdaniem: „Sienkiewicz w noweli Janko Muzykant pokazał dolę dziecka wiejskiego, syna komornicy, pod koniec zeszłego stulecia.“ Należy przy tym pamiętać, by podać dzieciom wiadomość, że komornicy to najbiedniejsza warstwa ludności wiejskiej, nie mająca ani własnego pola, ani własnej chaty. Zakończenie można także opracować razem z uczniami w klasie.

W tym też okresie nauczyciel korzysta z doświadczeń, które zdobył w pracy z uczniami w latach poprzednich, gdy z częściową charakterystyką bohaterów czytanek klasa stykała się wielokrotnie, nie uświadamiając sobie w pełni, że właśnie tworzy charakterystykę.

Zbeletryzowane biografie bohaterów czy to dawniejszych, jak: Jarosław Dąbrowski, Ludwik Waryński, czy współczesnych, jak: Janek Krasicki, Hanka Sawicka lub postaci baśniowych, czy z mitologii greckiej — są wszak charakterystykami, które zwykle autor podaje czytelnikowi w stanie gotowym. Nie jest więc rzeczą nową w klasach V—VII samo zagadnienie omawiania postaci literackiej, jej czynów i rysów charakteru, ale nowa jest systematyczna i świadoma praca w tej dziedzinie.

Ten okres wymaga szeregu ćwiczeń, zanim nauczyciel przejdzie z klasą do charakterystyk dokonywanych już zupełnie samodzielnie przez uczniów. Pracę można urozmaicać w ten sposób, by przerabiać utwory nie tylko pisane prozą, lecz i mową wiązaną, przy czym po pracy nad utworami, w których przeważa charakterystyka bezpośrednia (np. *Janko Muzykant*) przechodzimy stopniowo do takich, w których charakterystyka bohatera daje się osiągnąć głównie drogą pośrednią, przez zanalizowanie i ocenę czynów bohatera.

Powyżej przedstawiona praca z uczniami nad charakterystyką postaci doprowadza nas do następujących wniosków:

1. Nauczyciel — przed rozpoczęciem pracy z uczniami — powinien sam dokładnie uświadomić sobie, do jakich wyników chce dojść z uczniami.
2. Umiejętnie podsunąć klasie właściwy, uważny, wnikliwy sposób czytania z robieniem notatek lub zakreślaniem odpowiednich tekstów.

3. Jeśli analizujemy utwór większych rozmiarów (np. *Placówkę*), pociągający za sobą konieczność dłuższego czytania, dajemy uczniom szereg wskazówek, jak zbierać materiał do charakterystyki. Epickie utwory dają często nauczycielowi sposobność do wykazania uczniom nie tylko tego, jaki bohater jest, ale i jak zmienia się na tle rozwijającej się akcji. Należy więc przestrzegać, żeby uczniowie, idąc za biegiem akcji, notowali narastające cechy bohatera i dostrzegali ich związek z przemianami społecznymi. W tych wypadkach bezpośrednia pomoc nauczyciela może być niezbędna i wyrazić się może w podaniu uprzednim krótkiego planu do charakterystyki, którego uzasadnienie uczniowie mają znaleźć w utworze.

4. Zależnie od poziomu i przygotowania klasy nauczyciel albo dyktuje plan charakterystyki, albo — po gruntowniejszej dyskusji z uczniami na ten temat — układa go wspólnie z klasą i zapisuje na tablicy.

5. Z przygotowanych przez uczniów odpowiedzi na pytania służące do charakterystyki nauczyciel wspólnie z klasą dochodzi do uogólnień, w których wyrażają się rysy bohatera. Dla zdobycia umiejętności uogólniania konieczna jest pomoc nauczyciela, wyrażająca się nieraz dodatkowym ćwiczeniem (np. słownikowym), nieraz udzielona bezpośrednio uczniom. Nauczyciel powinien pamiętać, by charakterystyka opierała się zawsze na cytatach z tekstu, bądź wyrażających charakterystykę dokonaną przez samego autora, bądź na tych, które przedstawiają fragmenty akcji lub dialogu, służące do charakterystyki pośredniej.

6. Po doprowadzeniu uczniów do ustalenia i nazwania najważniejszych rysów bohatera nauczyciel wskazuje na ich wzajemny związek i w ten sposób dopomaga do stworzenia pełnej charakterystyki, a nie tylko do wyliczenia oderwanych cech.

7. Powiązanie bohatera głównego z postaciami drugorzędnymi i tłem jego działalności oraz tłem historycznym doprowadzi do ustalenia oceny ideologii bohatera i utworu (np. w *Janku Muzykancie* — współczucie autora dla ciężkiej doli dzieci chłopskich i wymowne odmalowanie straty, jaką ponosi na skutek tego społeczeństwo).

Ta stała i czujna pomoc nauczyciela przy pracy nad charakterystyką jest konieczna w klasach od V do VII, przy czym stopniowanie samodzielności uczniów uzależnia się od poziomu danej klasy. Właściwa, samodzielnie dokonywana przez uczniów charakterystyka wystąpi dopiero w klasach licealnych. Lektura w niższych klasach dobierana jest zwykle w ten sposób, by początkowo postaci bohaterów były jednolite w swych rysach, np. bohater obdarzony jest wyłącznie rysami dodatnimi lub wyłącznie ujemnymi (karykatura w satyrycznych ujęciach). Następnie uczniowie mają do czynienia z postaciami bardziej skomplikowanymi, w których prócz rysów dodatnich, jak zwykła ludzka dobroć, uczciwość itp., występują i ujemne, spowodowane i wyhodowane przez klasę społeczną, do której te postaci należą, np. Slimak — typ nie tylko o dodatnich cechach ludzkich, ale i ujemnych, wywołanych długoletnim uciskiem pańszczyźnianym: brak samodzielności, ciemnota, przesady itp., i ówczesnym położeniem chłopca, lub ks. Robak — zabijaka, warchoła, typowy przedstawiciel ówczesnej szlachty, który pod wpływem ciężkich przeżyć osobistych i wydarzeń historycznych wyzwala swoje wartości ludzkie i staje się bohaterem. Przy analizie takich skomplikowanych postaci, o zasadniczych sprzecznościach w charakterze, stosujemy w pracy nad planem charakterystyki podział cech na dodatnie i ujemne, mocno podkreślając ich podłoże społeczne. W ten sposób przyuczamy klasę do charakteryzowania bohatera z punktu widzenia światopoglądu marksistowskiego.

Opanowawszy technikę charakterystyki indywidualnej nauczyciel przejść może do pracy nad utworami, które ukazują bohaterów kontrastowych. Praca nad takimi postaciami wyostrza w uczniach zdolność porównywania; jej rezultatem jest charakterystyka porównawcza. I ona ma swoje poprzedniki w klasach niższych, gdzie nie była jeszcze traktowana systematycznie i opierała się głównie na rozmowach nauczyciela z uczniami przy omawianiu czytanek. Czytanie bajek i baśni narzuca niemal konieczność ujmowania postaci zwierzęcych (bajki) lub legendarnych (baśni) porównawczo i jest doskonałym wstępem do zaznajomienia młodzieży z związkiem charakterystyki porównawczej. *Grzechy dzieciństwa* (we fragmentach) są innym przykładem materiału nadającego się do tego celu. Swoje wyraźne oblicze specjalnej techniki przybrać jednak może ta praca najwcześniej w klasie VII, gdzie dokonywana jest nadal przy pomocy nauczyciela.

Z wielkiej obfitości utworów epickich i dramatycznych przedstawiających bohaterów kontrastowych, odgrywających równorzędne role, nauczyciel wybierze na początek pracy nad charakterystyką porównawczą raczej jakiś utwór sceniczny. Z natury swojej utwór sceniczny, oparty na akcji i dialogach, w których każde niemałe słowo charakteryzuje działającego i mówiącego bohatera, daje większe możliwości dydaktyczne w tym kierunku. Zasadniczo istnieją dwie drogi przy nauczaniu techniki charakterystyki porównawczej. Jedna polega na dokonaniu kolejno charakterystyki indywidualnej obydwu postaci, następnie porównaniu tych charakterystyk i wybraniu z nich cech wspólnych i cech różnych, druga — na wyszukiwaniu od razu cech wspólnych i zestawianiu cech kontrastowych. Przy dużym podobieństwie do siebie postaci porównywanych metoda oddzielnych charakterystyk jest niecelowa, wskazana jest więc raczej druga metoda, tj. zestawienie cech podobnych i różnych jednocześnie.

Tę metodę stosujemy w pracy nad charakterystyką porównawczą bohaterów *Zemsty za mur graniczny*, ponieważ Cześnik i Rejent, mimo iż obdarzeni cechami kontrastowymi, obaj są typowymi przedstawicielami ówczesnej szlachty, mają więc wiele cech wspólnych. Ich kontrastowość autor sam podkreśla nadając im charakterystyczne nazwiska (Raptusiewicz — Milczek).

Klasa, wdrożona przez dotychczasowe prace nad charakterystyką, ułoży przy pomocy nauczyciela następujący plan do charakterystyki porównawczej:

I. Cechy wspólne

1. Chciwość (plany małżeńskie obu dla zdobycia majątku, pozbawienie murarzy zarobku, zwodzenie Papkina nagrodą pieniężną za jego usługi),
2. Kłótniwość, pieniactwo, zawziętość (kłótnia o mur graniczny, długotrwały proces, pragnienie dokonania zemsty na przeciwniku, co jednocześnie prowadzi do rozwiązania akcji i szczęśliwego jej zakończenia),
3. Despotyczny stosunek do dzieci (podporządkowywanie celom osobistym losu syna i wychowanki),
4. Wzgardliwy stosunek do służby i uzależnionego od siebie otoczenia (stosunek obu do murarza, stosunek Cześnika do Dyndalskiego, stosunek obu do Papkina).

II. Cechy kontrastowe

1. Temperament: a) gwałtowny u Cześnika, b) powolny u Rejenta (a) Cześnik, doznając oporu w swych zamierzeniach, stosuje gwałt — siłą burzy mur naprawiony przez Rejenta; b) Rejent obmyśla w cichości plan zemsty i zbiera materiały do rozprawy sądowej).

2. a) Otwartość w działaniu Cześnika, b) podstępność i chytryść w czynach Rejenta (a) wyzwanie na pojedynek, nieukrywanie swojego wrogiego stosunku do Milczka, b) pozorne poddawanie się gwałtom Cześnika dla wyzyskania ich przed sądem).

3. a) Szczerłość Cześnika, b) obłuda Rejenta (a) stosunek do kłamstw Papkina b) fałszywa pobożność, udana uprzejmość towarzyska w stosunku do Papkina i udane współczucie dla cierpień zakochanego syna).

4. a) Cechy Cześnika jako szlachcica-żołnierza; b) cechy Rejenta jako szlachcica — z palestry (a) rycerska przeszłość Cześnika, posługiwanie się szablą i pojedynkiem; b) znajomość prawa i obmyślanie każdego kroku w walce z wrogiem).

III. Ujemne cechy obydwu, satyrycznie ujęte przez komediopisarza, stanowią obraz szlachty w okresie rozkładającego się feudalizmu (prywatna, pieniactwo, ciasnota horyzontów, chciwość, despotyzm i bezprawie).

Z trudniejszym ujęciem charakterystyki porównawczej spotykamy się w tych wypadkach, gdy zestawiamy bohaterów stworzonych przez odrębnych autorów, ale podkreślić należy, że takie charakterystyki są dostępne tylko dla młodzieży klas licealnych, kiedy uczeń potrafi zanalizować świadomość społeczną autora, jest zaznajomiony z charakterem epok historycznych, może więc przy porównywaniu stosować odpowiednie kryteria. Przedwczesne stosowanie takich systematycznych i wyczerpujących charakterystyk porównawczych może prowadzić do błędnych uogólnień i wniosków. Nie znaczy to, by nauczyciel miał się powstrzymać od zadawania dzieciom szkoły podstawowej pytań w rodzaju następujących: Jakie widzisz podobieństwa między Jankiem Muzykantem a Antkiem? itp., gdyż oba te utwory związane są z tą samą epoką i wyrażają podobne postawy społeczne autorów, nie ma więc obawy o uwikłanie się w trudnościach stosowania różnych miar.

Do charakterystyki zbiorowej przechodzimy na końcu, uważając ją za najtrudniejszą, wymagającą uprzednio dobrego przygotowania uczniów. Zwracamy pilną uwagę, by grupa, którą obieramy za przedmiot pracy, nie miała cech przypadkowości (np. chłopci na jarmarku, jeden jest bogaczem wiejskim, drugi — bezrolnym), ale by była jednolitym kolektywem o wyraźnych cechach lub określoną grupą społeczną. Dobierzemy do pracy taki materiał, w którym autor sam wyraziście i zdecydowanie przedstawia dominujące rysy grupy. Jeśli zlecimy klasie na podstawie czytanki będącej fragmentem z *Komorników* Orkana opracowanie tematu *Komornicy i ich życie*, to musimy to potraktować jako rodzaj charakterystyki porównawczej opartej na charakterystyce indywidualnej poszczególnych postaci.

Wnioski, do których uczniowie dojdą, nie dadzą się wydobyć z utworu w stanie gotowym, uczniowie muszą je wypracować sami. Ostateczny obraz komorników powstanie zarówno z częściowych obrazów poszczególnych postaci, jak i ze stosunku do nich postaci z innej grupy społecznej, z grupy kułaków i otoczenia oraz ciężkich warunków bytowych. Przy tworzeniu charakterystyki zbiorowej natomiast uczniowie najpierw zwrócą uwagę na te cechy, które sam autor podkreśla w swoich postaciach jako rysy grupowe. Szlachta zaściankowa w *Panu Tadeuszu*, zanim przedstawi się nam w akcji zawartej w księdze VII, VIII i IX, już znajduje plastyczny obraz-opis podany w księdze *Zaścianek*. Uczniowie wybiorą z niego odpowiednie cytaty, jak fragment zaczynający się słowami: „Słynie szeroko w Litwie Dobrzyński zaścianek męstwem swoich szlachciców, pięknością szlachcianek“ aż do: „A choć od lat czterystu na Litwie osiedli, zachowali mazurską mowę i zwyczaje“, następnie: „Było dość w Dobrzymie starych ludzi roztropnych, którzy po łacinie umieli“ do: „Był najwięcej czczony“ (charakterystyka Maćka).

Przeczytawszy następną księgę uczniowie zwrócą uwagę na przebieg akcji. zdadzą sobie sprawę z jej wyniku, początkowo nie zamierzonego, i dojdą do wniosku, że w ocenie Maćka:

A głupi. A głupi.
A głupi wy. Na kim się mleło, na was skrupi.
To póki o wskrzeszeniu Polski była rada,
O dobru pospolitym, głupi, u was zwada?
Nie można było, głupi, ani się rozmówić,
Głupi, ani porządku, ani postanowić
Wodza nad wami, głupi. A niech no kto podda
Osobiste urazy, głupi, u was zgoda,

(Księga VII, w. 503—510)

zawiera się najdobitniejsza charakterystyka tej grupy i ocena jej przez samego poetę. Ustęp ten nie wyczerpuje jednak cech grupowych szlachty zaściankowej. Dadzą się one z łatwością wyszukać w obrazie narady w drobnych portretach poszczególnych postaci odmalowanych przez poetę, jak: Maćka Chrzyciela, Bartka Brzytewki, Macieja Konewki, Klucznika Sczoryka, a uzupełniają się w następnej księdze, *Zajazd*. O ile pierwsze księgi podają rysy ujemne szlachty zaściankowej: jej lekkomyślność, nierozważną zapalczywość, kłótniowość, ciasne horyzonty umysłowe, skłonność do wysuwania porachunków osobistych w momentach o charakterze publicznym, o tyle *Bitwa* uzupełnia obraz przez rysy dodatnie, jak: waleczność, patriotyzm, solidarność w walce, łatwość zapominania osobistych uraz. Dla uzupełnienia tej charakterystyki szlachty zaściankowej nauczyciel doda od siebie, że Mickiewicz przedstawił drobną, pracującą na roli szlachtę, niemal zrównaną z chłopstwem -- ze wszystkimi jej wadami wynikającymi z zależności materialnej i politycznej od magnaterii i demoralizowaną przez nią. Zalety szlachty, jak jej patriotyzm, waleczność, niegodzenie się z niewolą polityczną, zdolne są odrodzić tę warstwę i uczynić ją pożyteczną w przyszłym etapie historycznym (z niej to częściowo powstała inteligencja rewolucyjno-demokratyczna).

Mając do czynienia z klasą bardziej wyrobioną i odczytaną nauczyciel w okresie pracy nad analizą postaci literackich może skorzystać ze sposobności i zwrócić uwagę uczniów na powiązanie środków artystycznych, użytych przez autora, z gatunkiem literackim. Tak np. klasa zauważy, że nowela lub krótkie opowiadanie daje mało sposobności do charakterystyki bezpośredniej, że ukazuje bohatera na tle mniejszej liczby postaci, że wybiera jakiś krótki fragment jego życia, w którym zarysowuje zasadnicze rysy charakteru. Powieść, jako utwór dłuższy, daje autorowi możliwość wprowadzenia większej liczby postaci lub nawet kilku bohaterów, charakteryzuje ich

bezpośrednio w dialogu i w akcji i nie ma potrzeby koncentrować uwagi czytelnika na najwybitniejszych rysach występujących w kilku dobranych momentach.

Dramaturg natomiast posługuje się charakterystyką bezpośrednią bardzo skąpo, tylko w uwagach o kostiumie i wyglądzie postaci, czasami w doborze odpowiednich charakterystycznych nazwisk lub w uwagach inscenizacyjnych. Cały wysiłek koncentruje na charakterystyce pośredniej — w dialogu i akcji.

Do zaleceń metodycznych wynikających z powyższych rozważań nad wyćwiczeniem uczniów w technice charakterystyki można jeszcze dodać, że wszelkie typy charakterystyki opierać się muszą na tekstach, uprzednio przygotowanych planach, na omówieniu w klasie — i po analizie dochodzić do syntezy. Pamiętając o tym, że uczniowie w klasach niższych, nawet dobrze rozwinięci umysłowo i względnie odczytani, mają skłonność do ujmowania cech charakteru w słownictwie ubogim, niewyrobnym i konwencjonalnym, jak: dobry — zły, podły — szlachetny, mądry — głupi, staramy się zaradzić temu stosując odpowiednie ćwiczenia słownikowe.

Opis postaci żywej lub portretu, charakterystyka żywej osoby znanej dzieciom, opis postaci znanej z historii itp., przeprowadzany zbiorowo w klasie, pociąga za sobą wzbogacenie słownictwa, stając się w ten sposób narzędziem do pogłębienia stylistyczno-językowych wartości prac nad charakterystyką literacką. Ten rodzaj ćwiczeń służyć może także do nowego ćwiczenia — zestawienia z tekstami literackimi, co doprowadzi do uświadomienia sobie przez uczniów, jak doskonałym narzędziem językowym i bogatym zespołem środków artystycznych władają wybitni pisarze.

W całym tym okresie pracy nad techniką charakterystyki nauczyciel nie może zapominać o celu głównym, do którego zmierza: o pełniejszym zrozumieniu wartości ideologicznej utworów, o umiejętności zorientowania się, czy tendencje pisarza reprezentowały postępowy nurt jego epoki.

Jeśli klasa ma do czynienia z utworem literatury współczesnej, analiza postaci bohaterów będzie wymagała uwzględnienia, w jakim stopniu bohater bierze udział w budownictwie socjalistycznym, jak oddziałuje na niego wpływ partii, o ile przyczynia się on do budowania wzoru nowego człowieka, czy działanie jego jest zgodne z zasadami patriotyzmu ludowego i internacjonalizmu. Takich przykładów dostarczą fragmenty z opowiadania o życiu Lenina i Stalina, fragmenty z *Młodej Gwardii*, wiersze i opowiadania o Karolu Świerczewskim, Feliksie Dzierżyńskim i Julianie Marchlewskim.

ZESPÓŁ NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO SZKÓŁ ZAWODOWYCH W GDAŃSKU

SATYRY KRASICKIEGO (Analiza ideowo-artystyczna)

„PAN NIE WART SŁUGI“

Początek satyry stanowi trwająca już rozmowa, w tok której zostajemy wprowadzeni przez autora.

Ostra ironia („I wziął tylko pięćdziesiąt. — Wieleż miał wziąć? — Trzysta! — Tak to z dobrego pana zły sługa korzysta. — A za cóż te pięćdziesiąt? — Psa trącił. — Cóż z tego? — Ale psa faworyta jegomościę.”) mobilizuje natychmiast uwagę czytelnika i koncentruje ją na rzeczy zasadniczej: na stosunku panów do sług.

Na samym wstępie autor określa panów z sarkazmem, mocno, a bez ogródek nazwą tyranów.

Teraz następują cztery zindywidualizowane portrety panów-tyranów.

Pierwszy — to nieludzki pan, który sam kiedyś był sługą, a dzięki bogactwu zdo-

bytemu nieuczciwą drogą stał się „jaśnie wielmożnym mości dobrodziejem“. („Nie pracą, lecz podejściem majątność pomnożył... nie kładł, gdzie trzeba, wziął, gdzie nie położył... a nader obfite mając zacności swojej próby oczywiste, i herb znalazł, i przodków, i panegirystę.“)

Jest to ze strony autora próba złagodzenia antyfeudalnego ostrza satyry. To sługa wyniesiony na pana odgrywa się niejako za swój poprzedni stan poddanego — dlatego jest panem nieludzkim. Takie ujęcie zagadnienia dyktuje autorowi nie tylko obserwacja życia, ale także własna przynależność klasowa.

Jednocześnie rejestruje Krasicki zachodzące współcześnie procesy społeczne: rujnowanie i deklasowanie się szlachty tudzież wypływanie na powierzchnię życia społecznego nowych ludzi, niskiego pochodzenia, dzięki potężnemu czynnikowi ekonomiczno-społecznemu, jakim stał się pieniądz. Satyra ujawnia w ten sposób pogłębiający się rozkład feudalizmu i wskazuje na przejawy kształtującego się kapitalizmu.

Przykład tyrana wywołuje wypowiedź odautorską na temat istoty i celu satyry: „Maciej niewdzięczny... łakomy... złych zysków szuka... nieludzki — to satyra karze (a nie to, że Maciej chłop). Nie dba o to, kto w jakiej zostaje maszkarze, odrzuca czczą wielmożność, a gdy z chłostą czeka, nie szlachezca, nie chłopca ściga, lecz człowieka.“

W tej dygresji — podobnie jak w innych satyrach — Krasicki deklaruje swoją bezstronność, odwagę i prawdomówność — cechy, jakimi powinien się odznaczać satyryk.

Oglądamy z kolei inny obraz tyrana. Tym razem jest to już pan z panów, i do tego modniś w stylu epoki.

Karciarz, utracjusz, oblegany przez wierzycieli, których nie może zaspokoić, cały swój zły humor wyładowuje na wiernym i pilnym służącym. Ten stara się usilnie zadowolić pana, ale w niczym mu nie może dogodzić. Bez powodu spadają nań okrutne plagi, poniżana jest jego ludzka godność.

Przedstawienie tego faktu wywołuje spontaniczną reakcję uczuciową autora, która dyktuje mu słowa oburzenia i ostrej inwektywy przeciwko panom. Nawet epitet „tyrani“ zmienia się teraz na mocniejszy w swej wymowie: „kaci“. Jednocześnie znajduje Krasicki słowa szczerego współczucia dla sług („Nędzni!... i płakać wam nie wolno“) i właściwie ocenia ich położenie („Katów waszych, nie panów, zjadłości igrzyska! ... Bydłęta z pracy, a sługi z nazwiska!“)

Warto zaznaczyć, jak napięcie uczuciowe spotęgowane tu jest użyciem kolejno trzech wypowiedzi wykrzyknikowych.

Poznajemy teraz pana skąpego, który nie tylko nie płaci służbie za zasługi, ale ją nawet głodzi. Proszony o należną zapłatę, katuje swoją służbę. Toteż Krasicki usprawiedliwia właściwie sługę, który widząc, „że się nie doprosi snadnie, co widocznie nie zyskał, po cichu ukradnie“. Stwierdzenie: „przez kradzież (jak to teraz)“ daje podstawę do rozprawienia się w osobnej dygresji z plagą ówczesnych czasów: najrozmaitszymi formami nadużyć i kradzieży dobra publicznego, które na ogół uchodziły sprawcom zupełnie bezkarnie.

Traktując to zagadnienie z niesłychanie zjadliwą ironią („kto teraz nie kradnie? Stracił ten kunszt odrazę, przemyślnych oświeca“), a nawet z sarkazmem („dla głupich, dla ubogich tylko szubienica; inaczej o tych rzeczach świat mądry rozumie: nie karzą, że ktoś ukradł, lecz że kraść nie umie“) wyraźnie zastrzega się autor: „ale to nie o sługach“.

Jednocześnie pisarz czyni przejrystą aluzję do tych, o których powie gdzie indziej, że „kradli ojczyznę z miłości“ i „noszą na szyi wstęgi, co warte powroza“ — do panów.

Cięcie satyry jest tu zdecydowane i bezkompromisowe. Książę-biskup oddaje

tu głos Krasickiemu-patriocie, z troską i niepokojem obserwującemu to, co się dzieło w kraju.

Na koniec prezentuje autor tyrana-sarmatę, pozostałość czasów saskich, jakich wielu w ówczesnej Polsce liczyć było można.

Ten to tyran, ku większej wspaniałości, musi mieć liczny dwór złożony z niższych i wyższych urzędników, architektów, doktorów, dragonów i różnych innych darmozjadów, okradających najczęściej pana i poddanych. A ponieważ, jak dowcipnie, a jednocześnie ironicznie zaznacza Krasicki, wyszydając niesłychaną pychę szlacheczką: „Mają króle marszałków; co być królem może, jak ma być bez marszałka?“ — ma więc i on marszałka. Marszałek — to wicetyran. „Bez niego i chłosty, i plagi nie miałyby zaszczytu. On kary rozdawca, on rozrządiciel męczeństw, on katowni sprawca.“ Pan wówczas dopiero czuje się władcą, kiedy gnębi i rozsiewa grozę dokoła siebie.

Takich panów nazywa Krasicki (stopniując określenia: tyrani, kaci) Neronami, wyrażając tym konkretnym imieniem najdobitniej swój do nich stosunek.

W końcowych wnioskach, którym poświęcona jest ostatnia dygresja, pokazuje autor, jaki naprawdę jest stosunek sług do panów: „Niewolnik, co pod jarzmem obelżywym (a więc nie tylko ciężkim, ale i poniżającym człowieka) jęczy, dźwiga ciężar w przekleństwie na tego, co włożył; klnie los, co się tym zjadłej na niego nasrożył, tym dotkliwszym, odjąwszy wolność, skarał stanem, gdy kazał służyć temu, co nie wart być panem.“

Sugeruje więc Krasicki, jakie mogą być następstwa takiego stanu rzeczy, ostrzega przed nimi własną klasę, a jednocześnie wraca do tego, od czego wyszedł w tytule — do stwierdzenia, że panowie nie są warci sług.

Satyra ta jest satyrą na wskroś społeczną. Odnacza się ona wielkimi wartościami poznawczymi. Ilustruje procesy społeczne zachodzące w Polsce w połowie XVIII wieku. Wskazuje na położenie i dolę poddanych, sług i ludzi „niskiego“ stanu. Przedstawia upadek moralny szlachty i magnatów, utrwala pewne charakterystyczne cechy ówczesnej obyczajowości, ukazuje różne przejawy rozkładu feudalizmu.

O artyzmie utworu stanowią:

1. realizm, wyrażający się w konkretnej, plastycznej i zindywidualizowanej charakterystyce typowych postaci, w nadaniu im wyróżniających cech środowiska społecznego, z którego pochodzili, w opatrzeniu ich znamienymi rysami epoki;

2. zawartość uczuciowa, niezbyt głęboka i silna, ale o znacznej skali: od ironii, poprzez sarkazm do oburzenia i współczucia;

3. jasna, logiczna i niemal symetryczna budowa satyry (cztery portrety oddzielone od siebie czterema nawiązującymi do nich dygresjami), świadcząca o racjonalistycznym zmyśle i klasycznych zamiłowaniach autora.

O wartości ideowej satyry stanowi ostry krytycyzm w stosunku do członków własnej klasy, humanitaryzm wyrażający się we współczuciu dla poddanych i uznaniu ich godności ludzkiej.

Funkcja społeczna satyry wyraża się w proteście przeciwko nieludzkiemu traktowaniu służby i poddanych przez panów.

„PIJAŃSTWO“

Satyra ta ujęta jest w ramy dialogu, który zaraz na wstępie wprowadza czytelnika w atmosferę dobrodusznego humoru.

Spotyka się dwóch znajomych. Jeden z nich skarży się na dokuczliwy ból głowy. Drugi, znający widać dobrze przyjaciela, zapytuje o przebieg wesołej zabawy, która, jak się natychmiast orientuje, stała się przyczyną jego słabości.

Następuje opowiadanie (mające sporo cech gawędy szlacheckiej) o przebiegu uroczystości rodzinnej, jaką były imieniny żony.

Opowiadaniu towarzyszy dowcip wywołany nieoczekiwanymi racjami, które rzekomo tłumaczą konieczność upicia się („Upiłem się onegdaj dla imienin żony. Nie żał mi tego było. Dzień ten obchodzony musiał być uroczyście“).

Dowcip ten stanowi jednocześnie celny pocisk wymierzony w obyczajowość staropolską, według której nie można było obchodzić żadnej uroczystości nie upiwszy się, nie było innego sposobu godnego przyjęcia gości, jak upojenie ich, jedyną rozrywkę stanowiły przewlekłe, często grubiańsko kończące się ucztę.

Z kolei opowiadający przedstawia w sposób konkretny („cięży głowa jak ołów, krtuszę się i nudzę“) skutki zabawy tudzież próby przeciwdziałania im. Okazuje się, że w myśl przysłowia „klin klinem“ — najlepszym lekarstwem na wszystkie dolegliwości fizyczne i psychiczne po przepiciu jest ... wódka. Zainteresowany przekonuje się o tym najlepiej, kiedy — znowu z konieczności — pije z gośćmi przyjezdnymi, już trzeci raz tego ranka. Bo „jakże nie poczęstować, gdy kto w dom przychodzi? Jak częstować, a nie pić? I to się nie godzi.“

Bezpośrednio po rannym posiłku siadają wszyscy do obiadu, oczywiście chwając trzeźwość i wstrzeźliwość. Bo to, że przy obiedzie wypili sporą ilość wina, ma znowu swoją głęboką rację, jaką jest взгляд na zdrowie („Pan Wojciech, co się bardzo niestrawności boi, po szynce, cośmy jedli, trochę wina radzi: kieliszek jeden, drugi zdrowiu nie zawadzi przystajem na takowe prawdy oczywiste“).

Źródłem humoru i dowcipu staje się teraz bardzo zręcznie wprowadzone przez Krasickiego kapitalne rozumowanie pijaka, mające na celu usprawiedliwienie go we własnych oczach i przez drugich oraz dysproporcja pomiędzy wypowiedzianymi poglądami a następującymi bezpośrednio po nich czynami.

Subtelność humoru podnosi fakt, że całe opowiadanie jest autocharakterystyką i że pijak demaskuje się sam.

Opowiadanie przechodzi następnie w pełen dynamiki, w przebiegu końcowej bójki, opis ucztę. Okazuje się, że wypróżnienie kilku butelek rozgrzało animusze, rozwiązało języki, rozпалиło miłość do ojczyzny i wznieciło (aż do wytrzeźwienia) zapał patriotyczny szlachty.

Satyra zwraca się ostrzem zjadliwej ironii przeciwko pustej frazeologii szlacheckiej, gadulstwu, którym szlachta nie tylko pokrywała brak myśli politycznej i jakichkolwiek zainteresowań sprawami państwa, ale je nimi zastępowała. Autor bezlitośnie demaskuje rzekomy patriotyzm szlachty polegający na bezużytecznej gadaninie.

Scena ucztę i bójki, posiadająca duże walory plastyczne dzięki ujęciu sytuacji w ruchu, daje okazję do ciekawej obserwacji i charakterystyki różnych typów pijaków (pan Jędrzej rozrzewnia się, pan Wojciech jest zadzierzysty, a sam gospodarz niezwykle uwrażliwiony na punkcie swojego honoru).

Scena ta służy Krasickiemu do skrytykowania i wyszydzenia grubiaństwa w obyczajach szlachty: kłótności, skłonności do bójek, zapominania o przestrzeganej skądinąd gościnności. Autor demaskuje niesłychaną pychę i próżność szlachecką, ukrywając się poza fałszywie pojętym honorem szlacheckim.

Opowiadanie pijaka kończy się jak gdyby skruchą poszkodowanego, a w każdym razie stanowczym potępieniem pijaństwa („Bogdaj w piekło przepadło obrzydłe pijaństwo: Cóż z nim? Tylko niezdrowie, zwady, grubiaństwo. Oto profit: nudności i guzy, i plastry“).

To stwierdzenie prowokuje przyjaciela do uwag mających na celu jak najbardziej utrwalić wnioski, do jakich doszedł sam pijak, raz na zawsze obrzydzić mu pijaństwo i skłonić do trzeźwości i umiarkowania. W tym celu, bardzo poważnie

i w sposób jak najbardziej dosadny, stawia przyjacielowi przed oczy całą ohydę i szkodliwość jego nałogu.

Mówi: „podłej to zabawa hałasty, brzydzi się nim człek prawy, jako rzeczą sprośną, z niego zwady, obmowy nieprzystojne rosną, pamięć się przez nie traci, rozumu użycie, zdrowie się nadweręża i okracza życie.“ W końcu ucieka się do najmocniejszych argumentów. Człowiek, „którego ujęła moc trunku, człowiekiem jest z pozoru, lecz w zwierząt gatunku godzien się mieścić, kiedy rozsądek zaleje i kontraturze postać bydłą przywdzieje“... „Zawstydza pijanicę nierozumne zwierzę... człek, co nimi gardzi, gorzej od nich gdy działa, podlejszy tym bardziej.“

Najwięcej oburza przyjaciela (i autora, typowego przedstawiciela Oświecenia) dobrowolne „przytępienie“ i utrata rozumu, do czego prowadzi ohydny nałóg pijaństwa. Ze zgrozą powie: „Jakiż zysk taką szkodę potrafi zapłacić? Jaka korzyść tak wielką utratę nagrodzi?“

W końcu, wyczerpawszy wszystkie, zda się najsilniejsze, racje przeciwko pijaństwu — roztacza przed przyjacielem uroki i korzyści trzeźwości: „Zdrowie czerstwe, myśl... wesoła i wolna, moc i rażność niezwykła i do pracy zdolna, majątność w dobrym stanie, gospodarstwo rządne, dostatek na wydatki potrzebne rozsądne“.

Pewien wygranej podkreśla dobitnie: „Te są wstrzemięźliwości zaszczyty, pobudki, te są“.

Cały czas, mimo bardzo poważnego tonu tego mentorskiego przemówienia, któremu przytakujemy, ponieważ słuszność wywodów nie nastęrcza żadnych wątpliwości, towarzyszy mu ledwo dostrzegalna nuta ironii autora. Wyładuje się ona w kapitalnej — a mimo niesłychanej prawdziwości życiowej — zaskakującej czytelnika **pointe**.

Po swoich własnych oświadczeniach, po przestroгах i zachętach przyjaciela, przekonany — zda się — do głębi o szkodliwości pijaństwa, pijak stwierdza na koniec, że... idzie napić się wódki.

Takie zakończenie satyry świadczy o bardzo bystrym zmyśle obserwacyjnym Krasickiego i bardzo trzeźwej ocenie ludzi, co do których wartości nie ma większych złudzeń. Ten sceptycyzm Krasickiego podyktowany jest dobrą znajomością życia, czasów i stosunków, wśród których żył.

*

Pijaństwo jest satyrą obyczajową, skierowaną przeciwko pozostałościom sarmackim w kulturze osobistej i towarzyskiej szlachty, przeciwko jej ograniczoności i ciasnoci horyzontów myślowych, niewysokiej moralności, o której świadczą takie wady, jak: pijaństwo, pycha, próżność, wieczne łakomstwo i żarłoczność, kłótność.

Autor, krytykując i wyśmiewając przeżytki feudalizmu i obyczajowości, przyczynia się do demaskowania samego ustroju i tym samym toruje drogę nowym, postępowym dążeniom.

Na tym polega funkcja społeczna tej satyry.

Humor i dowcip, dodające satyrze niezrównanego wdzięku, wpływają głównie ze stosunku autora do spraw ludzkich i stworzonych postaci i ze sposobu ich traktowania.

Ironia w rozmaitych odcieniach, której niedoścignionym mistrzem okazał się Krasicki, dodaje satyrze ciętości i celności.

Kompozycja satyry jest nader urozmaicona. W zasadniczych ramach dialogu mieści się i żywe, bezpośrednie opowiadanie, i obrazek rodzajowy, wreszcie przemowa mentorska, a wszystko zamknięte dosadną, silnie przemawiającą do czytelnika **pointą**.

„KOMORNICY“ WŁ. ORKANA NA LEKCJI W KLASIE XI

Na omówienie twórczości Władysława Orkana program (*Instrukcja programowa na rok 1954/55*) przeznaczają dwie godziny lekcyjne. Należy w nich pomieścić omówienie życiorysu pisarza oraz powieści *Komornicy*.

Utwór ten przerabiamy bezpośrednio po *Chłopach* Reymonta. Powieść *Komornicy* nie jest więc pierwszym utworem związanym z zagadnieniami wsi opracowywanym w tej klasie. Uczniowie zapoznali się już uprzednio z cyklem sonetów Kasprowicza *Z chatupy*, z dramatem Wyspiańskiego *Wesele* i ze wspomnianymi już *Chłopami*. W ten sposób powieść Orkana zamyka jakby w pewien sposób ukazanie tego tematu w utworach poprzedzających omówienie zagadnień wsi na przykładzie twórczości Stefana Żeromskiego. Ponadto *Komornicy* dadzą nam sposobność do przeprowadzenia porównania pewnych elementów treściowych tej powieści z *Chłopami* Reymonta, co w sumie uwydatni rolę *Komorników* w literaturze polskiej tego okresu i w właściwym świetle ukaże postępowość Orkana.

Uczniowie powinni przeczytać utwór w całości już przed omawianiem go w klasie. Aby jednak zbliżyć ich do tej powieści, nauczyciel musi w jakiś sposób wzbudzić zainteresowanie dla niej. Najlepiej to uczynić w formie podania krótkiej informacji, tak jednak ujętej, aby młodzież zdała sobie sprawę z pewnej odrębności utworu i jego związku z życiem autora. Poza tym uczniowie przynajmniej na tydzień przed omówieniem *Komorników* w klasie otrzymają od nauczyciela wskazówki dotyczące wykonania pracy przygotowawczej do późniejszej analizy utworu. Uczniowie powinni mianowicie zastanowić się nad charakterystyką postaci Chyby, Margoški, Józka; powinni również dokonać wyboru urywków treści charakteryzujących daną postać — przez przygotowanie notatek lub po prostu przez oznaczenie zakładkami odpowiednich miejsc w książce.

Wykonując tę pracę uczniowie nie tylko będą się zaprawiać do umiejętności podania pełnej charakterystyki postaci, tak potrzebnej w klasie XI, szczególnie przy omawianiu twórczości Żeromskiego, Gorkiego, Wasilewskiej i Newerlego, lecz jednocześnie przyjrzą się i samej kompozycji utworu, niewątpliwie ważnej dla zrozumienia jego wymowy ideowej.

Lekcja pierwsza

Na pierwszej lekcji omówimy najpierw pokrótce życiorys pisarza. Przytoczymy prawdziwe jego nazwisko — Franciszek Smreczyński. Powiemy o jego chłopskim pochodzeniu, o trudnym dzieciństwie syna małego chłopca ze wsi podgórcańskiej, o jego dążeniu do wiedzy i o ofiarnym samozaparciu matki, które umożliwiło mu ukończenie gimnazjum. Wspomnimy o studiach wyższych, jakie Orkan odbywał w Krakowie, o jego zainteresowaniach literackich, o środowisku, w którym się obracał. Zwrócimy uwagę uczniów na postawę pisarza, który już w pierwszych swych utworach, tj. w tomie nowel z roku 1898, określa klasowość problematyki swych utworów. Nauczyciel przeczyta w klasie wiersz Orkana pt. *Przygrywka*, będący jakby wstępem do zbioru nowel, który najlepiej charakteryzuje treść utworów młodego pisarza mówiącego:

Ukochałem lud biedny nad miarę —
 Bom się jego pieśnią wykołysał...
 Ukochałem zwyczaj i gwarę —
 Które, dziecko, z piersi jegom wyszał.

Co mię wiąże z ludem jeszcze szerzej,
Powiem — choć mi wielu wiary nie da:
To niedola, która w nim się szerzy —
Oto wspólna towarzyszka — bieda...

Uczniowie zwrócą uwagę, że pisarz w tym prostym, bezpośrednim wierszu wiąże swą twórczość z masami ludowymi, że u jej podłoża tkwi uczuciowy stosunek do nich, związek pisarza z biedotą góralską spod Gorców.

Po odczytaniu wiersza *Przygrywka* i po podaniu krótkiej informacji o innych utworach pisarza przejdziemy do analizy *Komorników*.

Analiza ta dotyczyć będzie przede wszystkim dwóch zagadnień:

1. realistyczny obraz rozwarstwienia wsi i doli komorników (pierwsza lekcja),
2. ideowy sens utworu na podstawie charakterystyki Józka (druga lekcja).

Na wstępie wskażemy uczniom, że *Komornicy* to najważniejszy — obok powieści *W roztokach* — utwór Orkana. Łatwo będzie dojść do stwierdzenia, iż tytuł: *Komornicy*, zapowiada nam od razu, o kim będzie mowa w utworze. Uczniowie powieścią, że autor pisze o biedocie wiejskiej, o bezrolnych chłopach. Ustalając czas akcji powieści, przypominamy uczniom, że Orkan odtwarza w *Komornikach* współczesną sobie rzeczywistość. Są to ostatnie lata XIX w. Miejsce akcji, tzw. Galicję, uczniowie oznaczą na pewno bez trudności. Możemy wspomnieć przy tej okazji, że wieś Koninki, o której jest mowa w *Komornikach*, to autentyczna nazwa istniejącego do dziś przysiółka górskiego koło Poręby Wielkiej, miejsca urodzenia pisarza. Ponieważ już przy omawianiu *Wesela* była zapewne mowa o stosunkach ekonomiczno-społecznych panujących w tym czasie w Galicji, a utwór Orkana dotyczy tego samego okresu, można te sprawy omówić tylko pokrótce. Wydaje się jednak rzeczą słuszną powtórzyć te zagadnienia jeszcze raz po ustaleniu miejsca, czasu i akcji utworu. Powtórzenie może wystąpić w formie krótkich pytań i odpowiedzi lub zreferowania tych spraw przez jednego ucznia, z tym, że inni mogą w tej pracy pomóc przytoczeniem cytatów.

A więc zdobyte już poprzednio przez uczniów wiadomości dotyczące tła historycznego i społecznego powieści umożliwią krótkie powtórzenie spraw związanych z charakterystyką stosunków panujących wówczas w Galicji.

Odwołamy się do tekstu utworu: „grunta jałowe, kamieniste podnoszą się z obydwu stron wody ku ogołoconym z lasów góróm“ i dalej: „Stoki gór pokryły nagie, skaliste ugory“, aby wskazać uczniom na jałową glebę i surowy klimat Gorców.

Przypomnimy przy pomocy klasy znane już młodzieży fakty: nędza i zacofanie ówczesnej wsi galicyjskiej (ponad 40% gospodarstw posiadało mniej niż 2 ha ziemi, natomiast trzy czwarte całej ziemi należało do obszarników); prymitywna gospodarka rolna, duży przyrost naturalny, decydujący o stałym rozdrabnianiu gruntów chłopskich; brak rozwiniętego przemysłu, a więc i niemożność zatrudnienia istniejących w nadmiarze sił roboczych na wsi; brak oświaty; rząd w zaborze austriackim odwraca chłopą od ruchów wyzwolenicznych, od ruchów ludowych istniejących na terenie Galicji; chłop jest ciemny, ślepo wierzy księdzu i wójtowi.

Uczniowie będą mieli okazję do wskazania odpowiednich cytatów w tekście:

„O życiu politycznym nikt tu nie słyszał, nie wiedzieli nawet, czy istnieje takie życie, kto by im doniósł!... A zresztą, kogo by mieli słuchać, kiedy im ksiądz o tym nie mówił.“

Przypomnimy wspólnie z uczniami te fakty, aby tym mocniej zaakcentować ścisły związek twórczości Orkana z rzeczywistością.

Przechodząc następnie do omówienia treści utworu, zadamy uczniom pytanie: oznaczyliśmy już czas i miejsce akcji, ale co możecie powiedzieć o samej akcji utworu?

Uczniowie sami zapewne dojdą do wniosku, że akcja jest niska, że „mało co się dzieje“. Po tej odpowiedzi zwrócimy się do któregoś z uczniów, aby na przykładzie jednej z postaci ukazał zdarzenia z nią związane. Uczeń wybierze np. postać Chyby. Wyliczy zdarzenia: pogoń za Wojtkiem, wyrzucenie Margoški, która przyszła do tracza po trociny, Chyba w karczmie, ucieczka Wojtka z domu, zranienie Zosi deską, spowodowanie śmierci Jaśka.

Inny uczeń wyliczy zdarzenia związane z postacią Margoški, jak: przyjście po trociny do tracza, powrót Józka z pracy i rozmowa z nim, sprzedaż kóz na jarmarku, przyjęcie na zimę Jagnieski, list od Józka, choroba i śmierć Margoški.

Przytoczone zdarzenia, wiążące się ściśle z tymi osobami, posłużą nam do wskazania na związek elementów kompozycji z ich wymową ideową. Wykażemy na tych przykładach nie tylko nikłość akcji, lecz również i to, że utwór składa się z szeregu luźno ze sobą powiązanych obrazów, które wykazują coraz to nowe cechy bezwzględ- nego charakteru bogatego gazdy Chyby oraz zawierają w sobie coraz to nowe przy- kłady doli biednych komorników. W ten sposób uzmysłowimy uczniom pierwszą i zasadniczą wartość tego na wskroś realistycznego utworu, stwierdzając, że autorowi chodziło przede wszystkim o to, aby wiernie ukazać stosunki panujące na wsi. Dał obraz wzięty z natury, nie silił się przeto na pełnię kompozycji. Prostymi środkami umiętnie nagromadził fakty, przeciwstawiając dzieje życia komornicy Margoški życiu bogacza Chyby. Na przykładzie sceny przy traczu z rozdziału drugiego, jego zakończenia i początku rozdziału trzeciego, sceny w kościele, ukážemy uczniom kon- trastowość wątków treściowych.

Następnie, odwołując się do przytoczonych już zdarzeń, mówiących o dziejach postaci, zajmiemy się pokrótce charakterystyką tych postaci, aby przez ich zestawie- nie uzyskać materiał do rozwinięcia pierwszego zagadnienia. Uczniowie przy pomocy tekstu udowodnią, że Chyba Złydaszyk to bogacz chciwy i skąpiec, egoista w sto- sunku do swojej rodziny, okrutny i bezwzględny dla komorników, Margoška — to biedna, wyzyskiwana przez bogatych chłopów komornica, która dla siebie i dla swej rodziny nie widzi już ratunku:

„dyc już pańszczyzna dawno przeszła... Życ trzeba, no i myśleć, skąd wziąć na to życie... a tu skąd? Gruntu nie ma ani odrobiny... Jak się tu ograć tej biedzie i nie dać jej przystępu?“

Wspomnimy jeszcze o innych postaciach, o Satrowej i wyzyskiwanej przez nią Jagniesce, o złym Sobku, synu Chyby, o pijaku Kozerze, o Jaśku Chybowym, zdol- nym samouku padającym ofiarą zawiści okrutnego ojca, i o Wojtku, żywym i uczucio- wym chłopcu, obdarzonym zdolnościami do gry na skrzypcach. Wykażemy tu, jak brak oświaty wpływał na szerzenie się zabobonów (uczniowie przypomną opowieść Kozery), ciemnoty, zakorzenienie się złych nawyków wśród chłopstwa. Uczniowie powinni przy okazji powiedzieć jeszcze o marnowaniu się nieodkrytych talentów i o braku poparcia dla dążeń do wiedzy młodzieży wiejskiej w okresie kapitalizmu.

Podsumowując omówienie zdarzeń, losów postaci, ich charakterystyk, uwida- czniając rolę kontrastów w utworze, stwierdzimy, że Orkan wykazuje w nim grun- towną znajomość i głębokie zrozumienie stosunków społeczno-ekonomicznych wsi górskiej, gdy przedstawia rozbiecie wsi wewnątrz gromady, podział na biednych i bo- gatych.

Wskażemy jeszcze na to, że postaci utworu przemawiają często trochę odrębnym językiem. Warto przy tej okazji choć na paru przykładach, gdyż na więcej nie star- czy czasu, omówić sprawę gwary i pewnej jej stylizacji. Wiąże się to zresztą z nauką o języku w tej klasie. Są tu takie charakterystyczne wyrazy, jak np.:

drzewiej — dawniej, b. stary wyraz, od XVII w. nie używany,

łoktusa, łoktusza — płachta, chusta, wyraz poch. obcego, por. czeski — *loktuše*, niem. *lachtuch* — używany w średniowieczu (*Rozmowa mistrza ze śmiercią*),

watra — ognisko, wyraz gwarowy, znany wszystkim ludom karpackim, ale utrzymujący się do dzisiaj i przejęty od górali wołoskich.

Posłużmy nam to do wyjaśnienia procesu zamierania wyrazów staropolskich, ukazania pewnych wpływów obcych wynikających z ekonomiczno-społecznych uwarunkowań minionych okresów. Na podstawie innych wyrazów gwarowych, jak ma r-kocić się, zbaczyć, do znaku, walny itp., spróbujemy wyjaśnić rolę gwary w tworzeniu się języka ogólnonarodowego i wskazać na jej znaczenie artystyczne w utworze, nawet i ideowe — w podkreślaniu intencji myślowych pisarza.

Założenia myślowe twórcy stają się już jasne dla uczniów. Należy jeszcze wyjaśnić, że w górach, gdzie dwory były rzadko rozsiane i przeważnie leżały w dolinach, walka z obszarnikami nie była tak ostra i toczyła się wewnątrz samej wsi. Powiemy uczniom, że pisarze tego okresu uchylali się w zasadzie od realistycznego spojrzenia na rzeczywistość. Powiemy dalej, że pisarze ci ukazywali w swych utworach obraz życia wsi zgodnie z założeniami burżuazji, która pragnęła zatrzeć narastanie sprzeczności kapitalistycznych; woleli dawać obraz wsi spokojnej, piastowskiej i „kolorowej“. Przypomnimy wsteczne hasła ludomanii poddane krytyce przez Wyspiańskiego w *Weselu*. Dokonamy krótkiego porównania *Komorników* z *Chłopami*. Uczniowie sami powiedzą na pewno, że w powieści Reymonta bohaterem jest bogaty chłop, u Orkana natomiast jest nim komornik. Okaże się z tego porównania, że jednak na wsi ujawniły się sprzeczności kapitalistyczne. Dojdziemy do wniosku, że Orkan widział rozwarstwienie i zwrócił na nie uwagę. Píše sam we wstępie do *Komorników*:

„Najmizerniejsza z wioszczyn ma swoją arystokrację rodową, średnio zamoznych chałupników, bezdomną, od wspólnego stołu życia odłączoną rzeszę.“

Orkan dobrze znał życie góralskie. Bez skrupułów odstąpił jego nędzę, głód i ciemnotę, ukazał twardą dolę bezrolnych i małorolnych. Przedstawił to w opisach pełnych prostoty, przy użyciu lapidarnych często środków. Opisy u niego nie są tak bogate, jak w *Chłopach* Reymonta, ale więcej jest w nich realizmu, są bardziej przekonujące. I tu możemy wskazać uczniom prostotę opisów przyrody, w naturalny sposób wiążącej się z przeżyciami mieszkańców Koninek, np.:

„Szła zima mroźna, zima bez nadziei dla biednych komorników. Co kto miał, to zwiózł z pola i schował głęboko. Komornicy nic nie mieli do schowania“,

albo:

„w jasną i mroźną noc, koło północy, szedł drogą od kościoła Józek Margoścyn... Na ramieniu dźwigał tobolek niewielki, szedł rażno po białym, wyszklonym gościńcu. Przed nim występowały góry białe, oblane mglistym światłem. ... Hej góry! Moje góry! ... Jak ja was dawno nie widział! Z rozkoszą wdychał mroźne powietrze i szedł po skrzypiącym śniegu — prosto w Koninki.“

Krótkie podsumowanie wyniku naszych rozważań pomoże uczniom w pracy domowej, w której zlecimy im przygotowanie się do dokładnej charakterystyki postaci Józka i zastanowienie się nad społeczną wymową jego losów.

Lekcja druga

Kilkuminutowym powtórzeniem wniosków z poprzedniej lekcji poprzedzimy przystąpienie do drugiego wytyczonego na wstępie zagadnienia, które omówimy na podstawie dziejów postaci Józka. Dokładna analiza jego charakterystyki da pełniejszy obraz doli komorników, ujawni element buntu w postawie Józka, ale wykaże także przyczyny niemocy tego buntu. To nam posłuży do ostatecznej oceny utworu i zrozumienia jego wymowy ideowej.

Uczniowie przygotowali sobie charakterystykę Józka wg dyspozycji nauczyciela (Józek ukazany poprzez wypowiedzi odautorskie, zdarzenia i fakty, własne wypowiedzi i myśli). Do zebrania wszystkich elementów charakteryzujących postać dochodzimy przez dawanie uczniom krótkich pytań pomocniczych, np.:

Określ wygląd zewnętrznego Józka,

Jakie główne cechy tej postaci możesz wyróżnić?

Jaki jest jego stosunek do rodziny?

Jak kształtuje się jego stosunek do Chyby?

Czy możemy określić dążenia i pragnienia Józka?

Możemy również dojść do tego samego przez wypowiedź któregoś z uczniów dopełnioną w dyskusji przez jego kolegów, popartą cytowaniem urywków tekstu utworu. W wyniku tej metody powstanie wspólnie opracowana charakterystyka, którą można ewentualnie zapisać na tablicy.

Sumujemy: Józek był zdolny, lubił muzykę, był towarzyski. Józek był pracowity, kochał matkę i liczył się z jej zdaniem. Był gwałtowny, ale opanowany, posiadał poczucie godności; mało obyty, ale logicznie i poważnie myślący.

Uczniowie pewnie jeszcze dodadzą, że Józek rozumie swą krzywdę, czuje nienawiść do bogacza Chyby, budzi się w nim czasem gwałtowna chęć jakiejś zemsty: „była chwila, że chciał się rzucić na wszystkich, bić, gryźć i tak bez pamięci...“, jednak czuje swą bezsilność: „zawczasu jednak zmiarkował, że nie da rady. Ich tyłu — on sam jeden.“

Uczniowie wykażą następnie na podstawie tekstu, że własne dążenia i marzenia Józka były bardzo skromne. Dopiero po wypadku w karczmie zdecydował ostatecznie, że wraz z innymi synami biednych chłopów wyruszy na poszukiwanie pracy, gdyż nie chce się dalej poniewierać, chce zarobić tyle, „co by se żyć przystojnie“, chce pokazać bogaczom, że i on „nie mniejszy... Bo własną pracą doszedł do tego, co wam ojcowie zostawili...“ — mówił. Były to jednak złudzenia. Twarda rzeczywistość wykazała ich bezowocność.

Spośród cech indywidualnych Józka wyodrębnimy te, które można uznać za charakterystyczne dla całej masy ówczesnej biedoty, dla uciskanych komorników i małorolnych chłopów. Uczniowie przy pewnej pomocy z naszej strony dojdą do wniosku, że ograniczoność jego dążeń i poczucie niemocy wobec istniejącego układu sił wyływały z ucisku ekonomiczno-społecznego chłopą w ustroju kapitalistycznym. Jednak silna już świadomość krzywdy wiązała się ze zrozumieniem istoty własnej roli, a zwiększający się ucisk, nowe jego przykłady (scena w karczmie) wywołują potęgowanie się tej świadomości, rodzenie się buntu. Przytoczymy tu dla przykładu kapitalną scenę w kościele, kiedy ksiądz nawołuje biednych, aby nie buntowali się przeciw woli bożej i pokornie znosili swą dolę, i podkreślimy zachowanie się Józka w czasie tego kazania.

Bunt ten jest jednak jeszcze nieśmiały, raczej wewnętrzny, w psychice jednostki uciskanej, jednostkowy. Józek nie widzi znikąd pomocy, jest odosobniony, oderwany od mas, nie ma możliwości porozumienia się ze swoimi. Bunt ten nie może się przeto uzewnętrznić: w zarodku już skazany jest na niepowodzenie. Wyjaśnimy tu od razu, iż mimo całego realizmu utworu i jego wierności w odbiciu rzeczywistości, sam autor nie widział jeszcze dróg wyzwolenia chłopą spod ucisku klasowego. Stąd też ton smutku, niezaradności, a nawet i pesymizmu przenikający utwór. Dlatego też i zakończenie utworu osłabia ostrość sądu pisarza i siłę oskarżenia egoizmu bogatego gazdy Chyby, którego przesadnie zarysowana nienawiść do uzdolnionego syna Jaśka i owe metafizyczne rozważania po jego śmierci, którą sam spowodował — są niezgodne z psychologiczną prawdą postaci ukazanej przez autora. Wyjaśniamy uczniom, że w twórczości Orkana odbiły się echa naturalistycznej metody oceny zjawisk ówczesnego życia. Wspomnimy o tym, że już Marchlewski widział, mimo całej sympatii do pisarza i uznania dla jego twórczości, braki występujące w jego utworach, gdy w roku 1902 pisał do niego z okazji powieści *W roztokach*:

„Poruszasz Pan w powieści najżywotniejsze, jakie mogą być sprawy, sprawy walk i starć społecznych. W to mi graj, lecz dla czegożby tych walk nie opisać nie

tak, jak tu, w odbiciu indywidualnego losu jednostki? Dlaczego by nie położyć na nie całego nacisku?”

W podsumowaniu rozważań dojdziemy do wniosku, że Orkan ukazał w tej powieści — w przeciwieństwie do innych pisarzy tego okresu — rozbicie klasowe wewnątrz wsi, z wielką ostrością odtworzył w realistycznych obrazach dolę komorników, wykazał zrozumienie ówczesnych stosunków, napiętnował wyzysk, odsłonił przyczyny zła, zarysował sprzeczności ustroju. Dał ocenę zgodną z prawdą, ale nie ukazał drogi wyjścia z tej sytuacji. Stwierdzimy jeszcze, że ten obraz, wzięty z natury, przez umiejętne użycie kontrastów (co jest właściwe wielkim pisarzom realizmu krytycznego), przez trafność dobranych szczegółów obyczajowych (sceny: na polu, przy trzcu, w karczmie — kapitalny opis tańca, na targu) dzięki zachowaniu umiaru w opisach przyrody, przy świadomym, ale nie przesadnym użyciu gwary — stał się tym bardziej wyrazisty w uwydatnieniu swej treści, zasadniczego problemu i intencji autora. Wykażemy na tej podstawie, że utwór jest jednym z cenniejszych dzieł realizmu krytycznego, że dobrze służył sprawie postępu i był zjawiskiem prawie wyjątkowym na tle swej epoki. *Komornicy* to cenny przykład postawy pisarza dążącego do ukazania prawdy o epoce sobie współczesnej. Orkan w tej powieści spełnił to, co zapowiadał we wstępie do nowel, w *Przygrywce* —

Poza światłem cienie widzę zawdy,
Czy mię ciągną więcej niżli blaski...
Lecz do ludu nie schodzę jak z łaski —
Ja w nim samym szukam tylko — prawdy.

Zasadnicze punkty podsumowania uczniowie powinni zapisać w zeszytach.

Na zakończenie lekcji można stwierdzić, że postępowość pisarza mierzy się jego uczciwością w odtwarzaniu rzeczywistych obrazów życia, w jego dążeniu do prawdy, o czym tak prosto i szlachetnie pisał Orkan.

Dziś jednak, w okresie budowania nowego życia, żądać trzeba od pisarza czegoś więcej, czego Orkan dać nie mógł. Dziś chcemy, aby pisarz współczesny umiał ukazać przetwarzające się życie, walkę ze starym, twórczy rozmach terażniejszości, romantyzm przyszłości.

Oczekujemy od pisarza pomocy w nowych warunkach życia wsi przez ukazanie jej przemian, wzrostu społecznego, ekonomicznego i kulturalnego. Wskazał na to II Zjazd Partii, na którym mówił wiceprezes Rady Ministrów J. Berman:

„Jakżeby się przydało użyć ostrej i zjadliwej broni pisarskiej przeciw małym i dużym drapieżcom i obłudnikom, którzy grasują na naszej wsi... jakżeby pomogło nam w walce naświetlenie mocnym reflektorem pisarskim nowych ludzi naszej wsi, pokonujących wahania i hartujących się w walce.“

Tego dziś żądamy od pisarzy, gdyż według słów ministra Sokorskiego wypowiedzianych na II Zjeździe PZPR:

„twórczość co dzień, co godzina zdaje egzamin przed narodem. I na tym polega jej służebna funkcja wobec narodu i partii. Na tym polega jej partyjność i jej rola wychowawcza.“

Jako piśmienną pracę domową możemy wysunąć do opracowania jeden z następujących tematów:

1. Obraz rozwarstwienia wsi i doli komorników na podstawie utworu *Komornicy* Orkana.
2. Wartości realistyczne utworu *Komornicy* Orkana.
3. Dzieje Józka jako odbicie problemów wsi galicyjskiej u schyłku XIX wieku.

Dobrze byłoby na lekcjach poświęconych Orkanowi wyzyskać posiadane przez szkołę pomoce naukowe, np. portret Orkana, mapa Beskidu Zachodniego, fotokopie listów Marchlewskiego do Orkana, rękopisy Orkana, zdjęcia wsi gorczańskich, zdjęcia fragmentów rezerwatu im. Orkana w Gorcach itd.

Określ wygląd zewnętrzny Józka,
Jakie główne cechy tej postaci możesz wyróżnić?
Jaki jest jego stosunek do rodziny?
Jak kształtuje się jego stosunek do Chyby?
Czy możemy określić dążenia i pragnienia Józka?

Możemy również dojść do tego samego przez wypowiedź któregoś z uczniów dopełnioną w dyskusji przez jego kolegów, popartą cytowaniem urywków tekstu utworu. W wyniku tej metody powstanie wspólnie opracowana charakterystyka, którą można ewentualnie zapisać na tablicy.

Sumujemy: Józek był zdolny, lubił muzykę, był towarzyski. Józek był pracowity, kochał matkę i liczył się z jej zdaniem. Był gwałtowny, ale opanowany, posiadał poczucie godności; mało obyty, ale logicznie i poważnie myślący.

Uczniowie pewnie jeszcze dodadzą, że Józek rozumie swą krzywdę, czuje nienawiść do bogacza Chyby, budzi się w nim czasem gwałtowna chęć jakiejś zemsty: „była chwila, że chciał się rzucić na wszystkich, bić, gryźć i tak bez pamięci...“, jednak czuje swą bezsilność: „zawczasu jednak zmiarkował, że nie da rady. Ich tyłu — on sam jeden.“

Uczniowie wykażą następnie na podstawie tekstu, że własne dążenia i marzenia Józka były bardzo skromne. Dopiero po wypadku w karczmie zdecydował ostatecznie, że wraz z innymi synami biednych chłopów wyruszy na poszukiwanie pracy, gdyż nie chce się dalej poniewierać, chce zarobić tyle, „co by se żyć przystojnie“, chce pokazać bogaczom, że i on „nie mniejszy... Bo własną pracą doszedł do tego, co wam ojcowie zostawili...“ — mówił. Były to jednak złudzenia. Twarda rzeczywistość wykazała ich bezowocność.

Spośród cech indywidualnych Józka wyodrębnimy te, które można uznać za charakterystyczne dla całej masy ówczesnej biedoty, dla uciskanych komorników i małorolnych chłopów. Uczniowie przy pewnej pomocy z naszej strony dojdą do wniosku, że ograniczoność jego dążeń i poczucie niemocy wobec istniejącego układu sił wypływały z ucisku ekonomiczno-społecznego chłopu w ustroju kapitalistycznym. Jednak silna już świadomość krzywdy wiązała się ze zrozumieniem istoty własnej doli, a zwiększający się ucisk, nowe jego przykłady (scena w karczmie) wywołują potęgowanie się tej świadomości, rodzenie się buntu. Przytoczymy tu dla przykładu kapitalną scenę w kościele, kiedy ksiądz nawołuje biednych, aby nie buntowali się przeciw woli bożej i pokornie znosili swą dolę, i podkreślimy zachowanie się Józka w czasie tego kazania.

Bunt ten jest jednak jeszcze nieśmiały, raczej wewnętrzny, w psychice jednostki uciskanej, jednostkowy. Józek nie widzi znikąd pomocy, jest odosobniony, oderwany od mas, nie ma możliwości porozumienia się ze swoimi. Bunt ten nie może się przeto uzewnętrznić: w zarodku już skazany jest na niepowodzenie. Wyjaśnimy tu od razu, iż mimo całego realizmu utworu i jego wierności w odbiciu rzeczywistości, sam autor nie widział jeszcze dróg wyzwolenia chłopu spod ucisku klasowego. Stąd też ton smutku, niezaradności, a nawet i pesymizmu przenikający utwór. Dlatego też i zakończenie utworu osłabia ostrość sądu pisarza i siłę oskarżenia egoizmu bogatego gazdy Chyby, którego przesadnie zarysowana nienawiść do uzdolnionego syna Jaśka i owe metafizyczne rozważania po jego śmierci, którą sam spowodował — są niezgodne z psychologiczną prawdą postaci ukazanej przez autora. Wyjaśniamy uczniom, że w twórczości Orkana odbiły się echa naturalistycznej metody oceny zjawisk ówczesnego życia. Wspomnimy o tym, że już Marchlewski widział, mimo całej sympatii do pisarza i uznania dla jego twórczości, braki występujące w jego utworach, gdy w roku 1902 pisał do niego z okazji powieści *W roztokach*:

„Poruszasz Pan w powieści najżywotniejsze, jakie mogą być sprawy, sprawy walk i starć społecznych. W to mi graj, lecz dla czegożby tych walk nie opisać nie

tak, jak tu, w odbiciu indywidualnego losu jednostki? Dlaczegooby nie położyć na nie całego nacisku?”

W podsumowaniu rozważań dojdziemy do wniosku, że Orkan ukazał w tej powieści — w przeciwieństwie do innych pisarzy tego okresu — rozbieżności klasowe wewnętrznie, z wielką ostrością odtworzył w realistycznych obrazach dolę komorników, wykazał zrozumienie ówczesnych stosunków, napiętnował wyzysk, odsłonił przyczyny zła, zarysował sprzeczności ustroju. Dał ocenę zgodną z prawdą, ale nie ukazał drogi wyjścia z tej sytuacji. Stwierdzimy jeszcze, że ten obraz, wzięty z natury, przez umiejętne użycie kontrastów (co jest właściwe wielkim pisarzom realizmu krytycznego), przez trafność dobranych szczegółów obyczajowych (sceny: na polu, przy trzcu, w karczynie — kapitalny opis tańca, na targu) dzięki zachowaniu umiaru w opisach przyrody, przy świadomym, ale nie przesadnym użyciu gwary — stał się tym bardziej wyrazisty w uwydatnieniu swej treści, zasadniczego problemu i intencji autora. Wykażemy na tej podstawie, że utwór jest jednym z cenniejszych dzieł realizmu krytycznego, że dobrze służył sprawie postępu i był zjawiskiem prawie wyjątkowym na tle swej epoki. *Komornicy* to cenny przykład postawy pisarza dążącego do ukazania prawdy o epoce sobie współczesnej. Orkan w tej powieści spełnił to, co zapowiadał we wstępie do nowel, w *Przygrywce* —

Poza światłem cienie widzę zawdy,

Łzy mię ciągną więcej niżli blaski...

Lecz do ludu nie schodzę jak z łaski —

Ja w nim samym szukam tylko — prawdy.

Zasadnicze punkty podsumowania uczniowie powinni zapisać w zeszytach.

Na zakończenie lekcji można stwierdzić, że postępowość pisarza mierzy się jego uczciwością w odtwarzaniu rzeczywistych obrazów życia, w jego dążeniu do prawdy, o czym tak prosto i szlachetnie pisał Orkan.

Dziś jednak, w okresie budowania nowego życia, żądać trzeba od pisarza czegoś więcej, czego Orkan dać nie mógł. Dziś chcemy, aby pisarz współczesny umiał ukazać przetwarzające się życie, walkę ze starym, twórczy rozmach teraźniejszości, romantyzm przyszłości.

Oczekujemy od pisarza pomocy w nowych warunkach życia wsi przez ukazanie jej przemian, wzrostu społecznego, ekonomicznego i kulturalnego. Wskazał na to II Zjazd Partii, na którym mówił wiceprezes Rady Ministrów J. Berman:

„Jakżeby się przydało użyć ostrej i zjadliwej broni pisarskiej przeciw małym i dużym drapieżcom i obłudnikom, którzy grasują na naszej wsi... jakżeby pomogło nam w walce naświetlenie mocnym reflektorem pisarskim nowych ludzi naszej wsi, pokonujących wahania i hartujących się w walce.“

Tego dziś żądamy od pisarzy, gdyż według słów ministra Sokorskiego wypowiedzianych na II Zjeździe PZPR:

„twórczość co dzień, co godzina zdaje egzamin przed narodem. I na tym polega jej służebna funkcja wobec narodu i partii. Na tym polega jej partyjność i jej rola wychowawcza.“

Jako piśmienną pracę domową możemy wysunąć do opracowania jeden z następujących tematów:

1. Obraz rozwarstwienia wsi i doli komorników na podstawie utworu *Komornicy* Orkana.

2. Wartości realistyczne utworu *Komornicy* Orkana.

3. Dzieje Józka jako odbicie problemów wsi galicyjskiej u schyłku XIX wieku.

Dobrze byłoby na lekcjach poświęconych Orkanowi wyzyskać posiadane przez szkołę pomoce naukowe, np. portret Orkana, mapa Beskidu Zachodniego, fotokopie listów Marchlewskiego do Orkana, rękopisy Orkana, zdjęcia wsi gorczańskich, zdjęcia fragmentów rezerwatu im. Orkana w Gorcach itd.

WŁADYSŁAW JANCZEWSKI

OCZEKIWANA I POTRZEBNA KSIĄŻKA

Koledzy-nauczyciele uczący w klasach licealnych wiedzą, ile trudności w przygotowaniu lekcyj sprawia im brak odpowiednich książek. Powoli i stopniowo szkoła nasza zostaje zaopatrzona w nowe podręczniki, dzięki którym opracowanie lekcyj staje się łatwiejsze i pochłania mniej czasu, a wyniki nauczania są coraz lepsze. Dziwnym zrządzeniem losu — będącego zresztą w tym wypadku nie igraszką ślepych i złych sił, ale wyrazem ostrożności naszych literaturoznawców — polonista nie ma dotychczas żadnej pomocy do realizacji niektórych części programu historii literatury w klasie X i XI. Chodzi mianowicie o podręczniki i książki pomocnicze pozwalające na właściwą interpretację literatury okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego oraz literatury okresu międzywojennego. Podczas gdy do nauczania literatury epoki Odrodzenia, Oświecenia i Romantyzmu mamy nie tylko liczne i cenne opracowania oraz podręczniki, podobnie, jak do literatury lat 1890—1918, to do pomocy przy omawianiu twórczości okresów 1864—1890 i 1918—1939, a więc dzieł i zjawisk literackich niezmiernie interesujących i żywych czytelniczo, a zarazem niezmiernie trudnych do oceny, nie mamy żadnej książki, która by w sposób prosty i zrozumiały dawała całokształt wiedzy o tych okresach.

Szczególną trudność sprawia nauczycielowi właściwa interpretacja literatury międzywojennej. Nie można ukrywać faktu, że nauczyciele przy realizacji programu posługiwali się dotąd — z braku innych — książkami Galińskiego, Piwińskiego, Pomirońskiego czy Czachowskiego. Korzystanie z tych materiałów wprowadzało oczywiście wiele nieporozumień, a często bywało przyczyną wielu poważnych błędów.

Polonista nie zawsze też i nie od razu mógł wybrnąć z zamętu sprzecznych opinii głoszonych o twórczości lat 1918—1939. Zaraz po wojnie osąd całego dorobku literatury tego okresu był bardzo surowy. Potępiono w czambuł cały okres razem z jego dorobkiem literackim. Zupełnie inaczej wypadła ocena literatury międzywojennej w ankiecie miesięcznika *Twórczość*, w której cały dorobek pisarski, bez szczegółowych rozróżnień, globalnie najczęściej określano wysoko. „Odrzucając więc kryteria pozaliterackie oraz naiwne recepty, a stosując głębsze sprawdziany estetyczne trzeba stwierdzić, że literatura dwudziestolecia jest literaturą świetną. Występuje w niej wiele talentów, różnorodność problemów przez nią poruszanych jest bardzo wielka, tak samo różnorodność form wyrazu artystycznego. Jest to literatura bogata, skomplikowana, żywa i interesująca. Każdy nieuprzedzony obserwator musi te zalety jej przyznać“ — pisał np. w *Twórczości* (kwiecień 1947, zeszyt 4, s. 69) Wojciech Bąk.

Co z tego wybrać, jak w sposób właściwy ocenić tę literaturę — oto pytanie, które stawia sobie nauczyciel przygotowujący się do lekcji w klasie XI.

Podręcznik E. Korzeniewskiej był próbą wyprowadzenia nauczyciela na jakiś bardziej stały grunt. Grunt ten został jednak podmyty dość głęboko gwałtownym atakiem Jerzego Putramenta, zarzucającego historykom literatury — w głośniejszej dyskusji „podręcznikowej“ — tzw. „nurtologię“ i inne „herezje krytyczne“. Dezorientacja nauczyciela w wyniku tej dyskusji zwiększyła się oczywiście jeszcze bardziej.

Książka Ryszarda Matuszewskiego *Literatura międzywojenna*¹ przy-

¹ Ryszard Matuszewski *Literatura międzywojenna*. Wiedza Powszechna. Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe. Warszawa 1953. S. 304.

nosi po raz pierwszy właściwą i dość obszerną interpretację naszego dorobku literackiego lat 1918—1939. Toteż koledzy-nauczyciele przyjęli ją jak życzliwie wyciągniętą i pomocną dłoń.

Jakie są niewątpliwe zalety tej książki?

Matuszewski odrzucił przede wszystkim stosowany dotąd przez wielu badaczy fałszywy podział całego okresu na dwa „rytmy dziesięcioletnie“: pierwszy, w którym dominuje poezja „skamandrytów“, i drugi, w którym do głosu dochodzi powieść „społeczna“ różnych odcieni.

Nie ma też w książce sztucznego podziału na formalistyczne szufladki z napisami: poezja skamandrycka, poezja proletariacka, „awangarda“, powieść wojenna, powieść psychologiczna, powieść społeczna itp.

Autor *Literatury międzywojennej* wysuwa nowy i jedynie słuszny podział na literaturę realistyczną i na literaturę nierealistyczną, przy czym w literaturze realistycznej odróżnia dzieła, w których ujawnia się stosunek krytyczny do ustroju kapitalistycznego, i bardzo wyraźnie wyodrębnia w niej twórczość pisarzy rewolucyjnych, wyrażających w swych dziełach rewolucyjną świadomość polskiej klasy robotniczej. Wszystko, co pozostaje poza tymi dwoma rodzajami realizmu, ocenia krytyk negatywnie.

Literatura międzywojenna składa się z pięciu rozdziałów:

- I. Uwagi wstępne,
- II. Prozaicy starszego pokolenia,
- III. Poezja dwudziestolecia,
- IV. Dalszy rozwój prozy,
- V. Krytyka i prasa literacka.

W rozdziałach tych Matuszewski zawarł wiele cennych informacji o pisarzach, książkach i prądach literackich w Drugiej Rzeczypospolitej, dzięki czemu *Literaturę międzywojenną* można uznać za obszerny przewodnik po literaturze polskiej lat 1918—1939. Jest to bezsprzeczna i prawdziwa wartość książki, która, choć nie można jej uznać za podręcznik, z powodzeniem nadaje się do wykorzystania przy opracowywaniu lekcji w klasie XI.

Co w tej książce jest prawdziwe, a więc słuszne?

Matuszewski ukazuje związek istniejący między społecznym życiem narodu a literaturą, ukazuje literaturę nie tylko jako odzwierciedlenie życia społecznego, ale jako oręż w walce klasowej. W interpretacji Matuszewskiego twórczość pisarzy jest nie tylko dokumentem życia, jest ona tam ukazana także jako instrument przekształcania istniejącej rzeczywistości lub, w przypadku pisarstwa arealistycznego, reakcyjnego — jako hamulec postępu i rozwoju społecznego.

Ta ocena kierunków literackich, ocena pisarzy i ich dzieł — to najcenniejsza wartość książki Matuszewskiego, jest to bowiem pierwsze w naszym dorobku krytycznym nowe spojrzenie na polską twórczość literacką lat 1918—1939. Dla właściwego nauczania literatury w szkole wymowa tak pojętej oceny pisarzy, poszczególnych dzieł i kierunków literackich, dokonana przez autora *Literatury dwudziestolecia*, jest jasna. Książka Matuszewskiego pomaga nauczycielowi we właściwej ocenie tego okresu literatury, prostuje wiele dotychczasowych błędnych, nie zawinionych zresztą przez nauczyciela — sądów, pozwala nauczycielowi na bardziej pewne korygowanie niestusznych pojęć o poszczególnych dziełach i pisarzach, jakie młodzież przynosi z domu rodzinnego do szkoły, umożliwia mu też właściwsze kierowanie lekturą pozaszkolną i pozalekcyjną uczniów przez podsuwanie im wartościowych, a wskazanych przez Matuszewskiego dzieł.

Podkreślając te wszystkie niewątpliwe zalety pracy, należy jednak zwrócić uwagę, iż autor jej, orientując czytelnika w najważniejszych problemach literatury polskiej w okresie lat 1918—1939, nie ukazał wielu z nich w szczegółach ani wiernie, ani słusznie, nie mówiąc już o tym, że nie rozwiązał ich też całkowicie.

OCENY I SPRAWOZDANIA

WŁADYSŁAW JANCZEWSKI

OCZEKIWANA I POTRZEBNA KSIĄŻKA

Koledzy-nauczyciele uczący w klasach licealnych wiedzą, ile trudności w przygotowaniu lekcji sprawia im brak odpowiednich książek. Powoli i stopniowo szkoła nasza zostaje zaopatrzona w nowe podręczniki, dzięki którym opracowanie lekcji staje się łatwiejsze i pochłania mniej czasu, a wyniki nauczania są coraz lepsze. Dziwnym zrządzeniem losu — będącego zresztą w tym wypadku nie igraszką ślepych i złych sił, ale wyrazem ostrożności naszych literaturoznawców — polonista nie ma dotychczas żadnej pomocy do realizacji niektórych części programu historii literatury w klasie X i XI. Chodzi mianowicie o podręczniki i książki pomocnicze pozwalające na właściwą interpretację literatury okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego oraz literatury okresu międzywojennego. Podczas gdy do nauczania literatury epoki Odrodzenia, Oświecenia i Romantyzmu mamy nie tylko liczne i cenne opracowania oraz podręczniki, podobnie, jak do literatury lat 1890—1918, to do pomocy przy omawianiu twórczości okresów 1864—1890 i 1918—1939, a więc dzieł i zjawisk literackich niezmiernie interesujących i żywych czytelniczo, a zarazem niezmiernie trudnych do oceny, nie mamy żadnej książki, która by w sposób prosty i zrozumiały dawała całokształt wiedzy o tych okresach.

Szczególną trudność sprawia nauczycielowi właściwa interpretacja literatury międzywojennej. Nie można ukrywać faktu, że nauczyciele przy realizacji programu posługiwali się dotąd — z braku innych — książkami Galińskiego, Piwińskiego, Pomirońskiego czy Czachowskiego. Korzystanie z tych materiałów wprowadzało oczywiście wiele nieporozumień, a często bywało przyczyną wielu poważnych błędów.

Polonista nie zawsze też i nie od razu mógł wybrnąć z zamętu sprzecznych opinii głoszonych o twórczości lat 1918—1939. Zaraz po wojnie osąd całego dorobku literatury tego okresu był bardzo surowy. Potępiono w czambuł cały okres razem z jego dorobkiem literackim. Zupełnie inaczej wypadła ocena literatury międzywojennej w ankiecie miesięcznika *Twórczość*, w której cały dorobek pisarski, bez szczegółowych rozróżnień, globalnie najczęściej określano wysoko. „Odrzucając więc kryteria pozaliterackie oraz naiwne recepty, a stosując głębsze sprawdziany estetyczne trzeba stwierdzić, że literatura dwudziestolecia jest literaturą świetną. Występuje w niej wiele talentów, różnorodność problemów przez nią poruszanych jest bardzo wielka, tak samo różnorodność form wyrazu artystycznego. Jest to literatura bogata, skomplikowana, żywa i interesująca. Każdy nieuprzedzony obserwator musi te zalety jej przyznać” — pisał np. w *Twórczości* (kwiecień 1947, zeszyt 4, s. 69) Wojciech Bąk.

Co z tego wybrać, jak w sposób właściwy ocenić tę literaturę — oto pytanie, które stawia sobie nauczyciel przygotowujący się do lekcji w klasie XI.

Podręcznik E. Korzeniewskiej był próbą wyprowadzenia nauczyciela na jakiś bardziej stały grunt. Grunt ten został jednak podmyty dość głęboko gwałtownym atakiem Jerzego Putramenta, zarzucającego historykom literatury — w głośnej dyskusji „podręcznikowej” — tzw. „nurtologię” i inne „herezje krytyczne”. Dezorientacja nauczyciela w wyniku tej dyskusji zwiększyła się oczywiście jeszcze bardziej.

Książka Ryszarda Matuszewskiego *Literatura międzywojenna*¹ przy-

¹ Ryszard Matuszewski *Literatura międzywojenna*. Wiedza Powszechna. Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe. Warszawa 1953. S. 304.

nosi po raz pierwszy właściwą i dość obszerną interpretację naszego dorobku literackiego lat 1918—1939. Toteż koledzy-nauczyciele przyjęli ją jak życzliwie wyciągniętą i pomocną dłoń.

Jakie są niewątpliwe zalety tej książki?

Matuszewski odrzucił przede wszystkim stosowany dotąd przez wielu badaczy fałszywy podział całego okresu na dwa „rytmy dziesięcioletnie“: pierwszy, w którym dominuje poezja „skamandrytów“, i drugi, w którym do głosu dochodzi powieść „społeczna“ różnych odcieni.

Nie ma też w książce sztucznego podziału na formalistyczne szufladki z napisami: poezja skamandrycka, poezja proletariacka, „awangarda“, powieść wojenna, powieść psychologiczna, powieść społeczna itp.

Autor *Literatury międzywojennej* wysuwa nowy i jedynie słuszny podział na literaturę realistyczną i na literaturę nierealistyczną, przy czym w literaturze realistycznej odróżnia dzieła, w których ujawnia się stosunek krytyczny do ustroju kapitalistycznego, i bardzo wyraźnie wyodrębnia w niej twórczość pisarzy rewolucyjnych, wyrażających w swych dziełach rewolucyjną świadomość polskiej klasy robotniczej. Wszystko, co pozostaje poza tymi dwoma rodzajami realizmu, ocenia krytyk negatywnie.

Literatura międzywojenna składa się z pięciu rozdziałów:

- I. Uwagi wstępne,
- II. Prozaicy starszego pokolenia,
- III. Poezja dwudziestolecia,
- IV. Dalszy rozwój prozy,
- V. Krytyka i prasa literacka.

W rozdziałach tych Matuszewski zawarł wiele cennych informacji o pisarzach, książkach i prądach literackich w Drugiej Rzeczypospolitej, dzięki czemu *Literaturę międzywojenną* można uznać za obszerny przewodnik po literaturze polskiej lat 1918—1939. Jest to bezsprzeczna i prawdziwa wartość książki, która, choć nie można jej uznać za podręcznik, z powodzeniem nadaje się do wykorzystania przy opracowywaniu lekcji w klasie XI.

Co w tej książce jest prawdziwe, a więc słuszne?

Matuszewski ukazuje związek istniejący między społecznym życiem narodu a literaturą, ukazuje literaturę nie tylko jako odzwierciedlenie życia społecznego, ale jako oręż w walce klasowej. W interpretacji Matuszewskiego twórczość pisarzy jest nie tylko dokumentem życia, jest ona tam ukazana także jako instrument przekształcania istniejącej rzeczywistości lub, w przypadku pisarstwa arealistycznego, reakcyjnego — jako hamulec postępu i rozwoju społecznego.

Ta ocena kierunków literackich, ocena pisarzy i ich dzieł — to najcenniejsza wartość książki Matuszewskiego, jest to bowiem pierwsze w naszym dorobku krytycznym nowe spojrzenie na polską twórczość literacką lat 1918—1939. Dla właściwego nauczania literatury w szkole wymowa tak pojętej oceny pisarzy, poszczególnych dzieł i kierunków literackich, dokonana przez autora *Literatury dwudziestolecia*, jest jasna. Książka Matuszewskiego pomaga nauczycielowi we właściwej ocenie tego okresu literatury, prostuje wiele dotychczasowych błędnych, nie zawinionych zresztą przez nauczyciela — sądów, pozwala nauczycielowi na bardziej pewne korygowanie niesłusznych pojęć o poszczególnych dziełach i pisarzach, jakie młodzież przynosi z domu rodzinnego do szkoły, umożliwia mu też właściwsze kierowanie lekturą pozaszkolną i pozalekcyjną uczniów przez podsuwanie im wartościowych, a wskazanych przez Matuszewskiego dzieł.

Podkreślając te wszystkie niewątpliwe zalety pracy, należy jednak zwrócić uwagę, iż autor jej, orientując czytelnika w najważniejszych problemach literatury polskiej w okresie lat 1918—1939, nie ukazał wielu z nich w szczegółach ani wiernie, ani słusznie, nie mówiąc już o tym, że nie rozwiązał ich też całkowicie.

Nie chodzi mi przy tym o takie potknięcia, jak to np. na stronie 225, gdzie autor pisząc o *Wiśle Boguszewskiej* i Kornackiego określa tę powieść jako „obraz ciężkiej i żmudnej pracy flisaków i piaskarzy“, co nie jest zgodne z treścią powieści, ani o wiele innych, podobnych niedokładności, spowodowanych brakiem szczegółowych opracowań, z których by autor mógł korzystać przy pisaniu swego kompendium. (Należy tu ocenić i docenić trud autora, który w braku szczegółowych monografii musiał na nowo czytać lub co najmniej przewertować setki poszczególnych pozycji literackich z tego okresu, aby dojść do jakichś sumarycznych ujęć). Pomijając więc tego rodzaju błędy oraz liczne usterki stylistyczne (to już wina wydawnictwa!) nie można nie zwrócić uwagi kolegów posługujących się książką na poważniejsze jej mankamenty. Zasygnalizowane niedostatki powinny zaostriżyć naszą uwagę i przestrzec nas przed bezkrytycznym posługiwaniem się materiałem zebrany w pracy Matuszewskiego.

Przy uważnym czytaniu nie trudno znaleźć w książce te niedostatki, które tak głośno wskazywano w dyskusji „podręcznikowej“. Najważniejszym z nich jest zbyt słabe uwzględnienie specyficzności literatury. Autor *Literatury międzywojennej*, słusznie ukazując związek literatury z życiem narodu i trafnie oceniając problematykę literatury tego okresu, nie wytłumaczył czytelnikowi, dzięki czemu pisarz nas wzrusza i narzuca nam swój sąd, w jaki sposób wszystkie problemy i sprawy przedstawia w uogólnionym obrazie artystycznym, i to najczęściej poprzez obraz człowieka, który cierpi i walczy, łamie się i pada, marzy, błądzi, kocha, zwycięża...

Gdyby Matuszewski nie tylko oceniał problematykę dzieła, ale także powiedział nam — ciepło lub z oburzeniem — o postaciach-reprezentantach idei utworu, książka jego miałaby silniejszą wymowę wychowawczą: uczyłaby kochać bohaterów omawianych dzieł, nienawidzić wrogów, zachęcałaby do czytelnictwa i budziłaby miłość do literatury.

Krytyk może to osiągnąć ukazując nie tylko poznawcze wartości dzieła literackiego, ale i jego stronę wzruszeniową, która jest zawsze wynikiem artystycznej organizacji społecznie ważnych doświadczeń i dążeń pisarza. Matuszewski zbyt mało mówi o pasji pisarza, o jego upartej dążności do przekonania społeczeństwa poprzez dzieło literackie do wyznawanej idei. Polonista posługujący się *Literaturą międzywojenną* musi pamiętać o widocznych w tej książce nalotach socjologizmu, zauważywszy je zaś, pomyśleć, jak w pracy z młodzieżą można je usunąć lub ominąć.

Przykładem jednostronnej interpretacji twórczości pisarza może być w *Literaturze międzywojennej* ocena twórczości Władysława Stanisława Reymonta (s. 72—75) czy Leona Kruczkowskiego (s. 206—211).

Posługując się w naszej pracy szkolnej książką Matuszewskiego, powinniśmy uzupełniać niektóre jej pominięcia, naprostowywać niektóre jej potknięcia. Należy więc nie tylko rozszerzać analizy literackie omawianych dzieł, ale także pogłębiać i silniej podkreślać kluczowe zagadnienia literatury tego okresu. Matuszewski słusznie wyodrębnił w pisarstwie realistycznym omawianego okresu nurt rewolucyjny. Mówi, czym była dla klasy robotniczej rewolucyjna poezja i proza, ale zbyt słabo akcentuje rolę publicystyki, krytyki i literatury proletariackiej w kształtowaniu kultury polskiej.

Przygotowując lekcje w klasie XI — polonista nie może chyba nie kłaść nacisku i nie przekonywać, nie dawać uczniom wyraźnych przykładów tego, w jaki sposób rewolucyjny ruch robotniczy, zorganizowany i kierowany przez Komunistyczną Partię Polski, wpływał na całe życie narodu polskiego, jak społeczeństwo nasze w promieniach tego ruchu rosło i dojrzewało, jak ruch ten wywoływał śmiertelny strach burżuazji. W *Literaturze międzywojennej* odczuwamy brak plastycznego obrazu tej roli KPP i ruchu robotniczego.

Autor *Literatury międzywojennej* pisze: „Choć krytyka marksistowska miała w dwudziestoleciu dopiero charakter zaczątkowy, to jednak wiele jej prac o cha-

rakterze twórczym i pionierskim pomogło formowaniu się oblicza naszej współczesnej krytyki w Polsce Ludowej. Natomiast spośród sądów ówczesnej krytyki burżuazyjnej większa część okazała się już dziś najzupełniej nieprzydatna..." (s. 282).

Wydaje mi się, że jest to sąd zbyt ostrożny, że należałoby raczej mówić, iż krytycy marksistowscy w okresie międzywojennym byli jedynymi w Polsce, którzy wiedzieli, czego żądać od pisarzy, i oni jedni tylko znali i umieli sformułować i postawić przed literaturą zadania tak co do jej treści, jak i formy. Oni też słusznie określali funkcje literatury.

Literaturę międzywojenną wydało Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe „Wiedza Powszechna”. Stwierdzenie to nie jest bez znaczenia. Recenzenta-nauczyciela interesuje tu niezwykle ważne zagadnienie, mianowicie, w jakim stopniu książka ta spełnia rolę popularnego przewodnika po literaturze okresu 1918—1939. Można chyba, mimo wymienionych zastrzeżeń, uznać, że książka spełnia tę rolę dobrze. Daje ona, jak na potrzeby tego rodzaju czytelnika, dość szeroki obraz literatury dwudziestolecia. Wskazuje, co warto czytać, uczy oceny dzieł, ukazuje problemy. To dużo, a nawet bardzo dużo. Tym bardziej, że mówi o tych problemach w sposób prosty, jasny, unika zbędnych dygresji, umie zwięźle formułować trudne i nowe zagadnienia. Kompozycja pracy jest wyraźna, zwarta. Niemniej wydaje mi się, że słuszne będzie zwrócenie uwagi czytelnika na kilka braków, które zmniejszają popularyzatorską wartość tej książki.

1. Czytelnik, który rozpoczął swą edukację literacką, chciałby rozumieć wszystkie terminy, jakie autor wprowadził do swej pracy; autor ich nie wyjaśnia.

2. Czytelnik-samouk, uczeń-korespondent oczekują, że autor wyjaśni mu różnice między realizmem krytycznym Prusa, Orzeszkowej, Konopnickiej a realizmem krytycznym Żeromskiego, Nałkowskiej czy Tuwima. Nie znajdując przy analizie twórczości tych pisarzy omówienia różnic między realizmem krytycznym XIX a realizmem krytycznym XX wieku, czytelnik przyjmuje wywody autora werbalnie, nie rozumiejąc ich treści. A szkoda, gdyż w ten sposób autor nie tylko sygnalizowałby problem, ale nauczyłby czytelnika właściwej metody analizowania i rozumienia dzieła literackiego, ukazałby mu dynamikę procesu historycznoliterackiego.

3. Do niedostatków *Literatury międzywojennej* zaliczam także jej lakoniczność i zwięźłość. Brak tu wielu nazwisk, a często i wzmianek o wielu pozycjach. Dla czytelnika przeciętnego, a nie dla specjalisty, dużą wartość ma możliwie pełny wykaz autorów i ich dzieł oraz daty ukazania się poszczególnych książek. Rozumiem trudności pierwszego, pionierskiego wydania, ale należałoby pamiętać o uzupełnieniu tych braków w następnych nakładach książki.

4. Czytelnik, szczególnie ten, dla którego wydaje swe tomiki „Wiedza Powszechna”, z wielką korzyścią przeczytałby szersze i cieplejsze omówienie życia i rozwoju twórczości wielu pisarzy. Chętnie zapoznałby się z dziełem poprzez pogłębioną analizę reprezentatywnych dzieł najwybitniejszych poetów, pisarzy i krytyków. Tymczasem poza Broniewskim czytelnik nie znajdzie w tej książce szerokiego, bezpośredniego wykładu o życiu i dorobku pisarzy. A przecież jest to jeden z najlepszych sposobów rozmiłowania czytelnika w literaturze i jeden z najlepszych środków na rozczytanie go w dobrej lekturze.

5. Ceniąc sami — jako nauczyciele — wartość tej książki, chcielibyśmy z niej wydobyć materiał i dla uczniów i dlatego wydaje się, że wykład swój powinien autor poprzeć tekstami fragmentów dzieł, o których mówi. Jeżeli książka ma spełniać swe zadanie popularyzatorskie i jeżeli ma być instruktywna dla najszerszych rzesz czytelniczych, to autor powinien obficie zilustrować materiałem literackim — fragmentami z powieści, wierszami — swe tezy, np. o obcości i niezwiązaniu się z narodową tradycją naszej literatury takich skrajnych kierunków antyrealistycznych, jak futuryzm czy ekspresjonizm.

Dlatego autor *Literatury międzywojennej* nie dał np. kilku fragmentów po-

pierających jego — słuszne zresztą — twierdzenie, że Kaden-Bandrowski mógł zdobyć się jedynie na „negację wszelkich wartości ludzkich, na nutę pogardy dla człowieka, na naturalistyczną pasję oglądania wszystkich i wszystkiego w krzywym zwierciadle — na miarę własnej pustki ideowej“ (str. 264) ... lub wyjaśniających, co to jest „nieznośna maniera naturalistyczno-ekspresjonistyczna“ (str. 264)? Bez poparcia tego tekstem-dowodem — są to li tylko puste sformułowania.

A przecież ukazanie owej „nieznośnej manieri naturalistyczno-ekspresjonistycznej“, nieczytelności i bełkotu, nieludzkich grymasów tej literatury — ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż nie tylko zniechęca czytelnika do szukania i czytania takich „dzieł“, ale ukazuje też — niejako prawem kontrastu — piękno i ludzkie oblicze pisarstwa realistycznego i literatury socjalistycznej.

Książka Ryszarda Matuszewskiego powinna się znaleźć w rękach każdego polonisty. Krytycznie przeczytana i umiejętnie wykorzystana, może mu ogromnie ułatwić pracę w klasach licealnych.

Za opracowanie tej pionierskiej książki, tak potrzebnej nam, nauczycielom, odzuwamy wiele wdzięczności dla jej autora.

ANIELA PIORUNOWA

PIERWSZY ZESZYT TEKSTÓW DO ĆWICZEŃ EDYTORSKICH

W drukowanym w poprzednim, 2/54, numerze *Polonistyki* artykule Józefa Sosnowskiego pt. *Różne typy lekcji języka polskiego* znajdujemy uwagi stwierdzające konieczność stosowania na lekcjach języka polskiego „...zasad nauczania takich, jak pogładowość... .. na szczególnie zalecenie — pisze Sosnowski — zasługuje praca z tekstem w rękę oraz udostępnienie młodzieży odbitek rękopisów autorów, pierwodruków, ciekawszych opracowań graficznych tekstów...“

Jakby odpowiedzią na to zapotrzebowanie zgłoszone przez nauczyciela-praktyka jest zapoczątkowana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe seria *Tekstów do ćwiczeń edytorskich*, której pierwszy zeszyt, zawierający materiały do studiów edytorskich nad wierszem Słowackiego *Do autora Trzech psalmów*, ukazał się w lutym rb.¹

Całość omawianego zeszytu składa się z trzech broszurek ujętych we wspólną, efektowną, z półsztywnego kartonu obwolutę. Pierwsza broszurka zawiera odfotografowaną na ładnym, kredowym papierze podobiznę rękopisu wiersza Słowackiego *Do autora Trzech psalmów*, na podstawie autografu znajdującego się w Bibliotece Zakładu im. Ossolińskich we Wrocławiu. Druga broszurka jest wierną odbitką pierwodruku wiersza, wydanego, jak wiadomo, anonimowo w roku 1848 w Lipsku, „nakładem księgarni zagranicznej“. Wreszcie trzecia broszurka zawiera słowo *Od redakcji*, *Wskazówkę bibliograficzną* i *Wstęp do ćwiczeń edytorskich*.

Redaktorem serii jest świetny znawca zagadnień edytorskich, autor wielu wydań krytycznych tekstów literackich z różnych epok naszej literatury, profesor Uniwersytetu Poznańskiego Stefan Vrtel-Wierczyński. On też napisał *Wskazówkę bibliograficzną* do 1 zeszytu serii. Autorem *Wstępu* do zeszytu poświęconego analizie tekstu wiersza Słowackiego jest jeden z najwybitniejszych u nas znawców twórczości poety, autor wielotomowej monografii o nim i wydawca wielu tomów jego dzieł, obecnie redaktor naczelnego pełnego wydania krytycznego dzieł Słowackiego, profesor Uniwer-

¹ Juliusz Słowacki *Do autora Trzech psalmów*. Podobizna autografu Biblioteki Zakładu im. Ossolińskich oraz pierwodruku z r. 1848. — *Teksty do ćwiczeń edytorskich* nr 1. — Warszawa 1954. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. S. 12+24+24. Cena zł 4,50.

sytetu Jagiellońskiego w Krakowie Juliusz Kleiner. Oba te nazwiska wzbudzają od razu zaufanie do wydawnictwa i zachęcają do bliższego zapoznania się z nim.

Wprawdzie w uwagach *Od redakcji* czytamy, że „*Teksty do ćwiczeń edytorskich* są wydawnictwem o charakterze naukowo-dydaktycznym. Głównym ich celem jest dostarczenie materiału do ćwiczeń uniwersyteckich w zakresie filologicznej krytyki tekstu, mającej prowadzić do ustalenia tekstu autentycznego, poprawnego oraz do zdobycia umiejętności w przygotowaniu wydań krytycznych na dzisiejszym poziomie wymagań“, są zatem wydawnictwem przeznaczonym w założeniu dla studentów polonistyki uniwersyteckiej, których zainteresowania idą w kierunku edytorstwa. Uważamy jednak za celowe obszerniejsze poinformowanie o ukazaniu się tego wydawnictwa czytelników *Polonistyki*, przede wszystkim zaś Kolegów uczących w klasach licealnych, w których uczniowie poznają historię literatury polskiej. Jesteśmy zdania, że omawiany zeszyt 1 serii może oddać duże usługi nauczycielowi omawiającemu w klasie X twórczość Juliusza Słowackiego i niewątpliwie wywoła zainteresowanie uczniów, nawet nie tylko o zamięłowaniach polonistycznych, którzy na pewno z ciekawością obejrzą zarówno podobiznę autografu, jak i pierwodruku znanego im wiersza. Niezmiernie interesujący, instruktywny *Wstęp* profesora Kleinera, przeznaczony, jak mówiliśmy, do innych celów, jest oczywiście za obszerny, za szczegółowy i za trudny nawet do streszczenia w klasie, nauczyciel jednak powinien się z nim zapoznać, mając przy tym pod ręką, jak sugeruje *Wskazówka bibliograficzna*, obie redakcje utworu, które znaleźć można w ostatnich wydaniach dzieł Słowackiego¹. (Warto zasygnalizować, że Ossolineum przygotowuje już wydanie następne *Dzieł*).

Po zapoznaniu się ze *Wstępem* — aby mieć zwrócić uwagę uczniów na godne podkreślenia cechy zarówno autografu, jak i pierwodruku, jak również, aby mieć odpowiedzieć na pytania uczniów, które na pewno padną z ich strony — należy udostępnić uczniom zawartość broszurki pierwszej i drugiej, przy czym należy im umożliwić dokładne obejrzenie obu tekstów, zarówno rękopiśmiennego, jak i drukowanego. Należy wyjaśnić uczniom, że oba teksty nie są jednobrzmiące, i poinformować ich, że drugi autograf, stanowiący zapewne podstawę tekstu drukowanego, zaginął. Należy im również przypomnieć, że tekst zarówno autografu, jak pierwodruku różni się w szczegółach także od znanego im tekstu umieszczanego obecnie w wydaniach dzieł poety jako tekst właściwy, i wyjaśnić, dlaczego tak jest. Należy zwrócić uwagę uczniów na charakter pisma poety, na sposób pisania i na to, że dość liczne skreślenia i poprawki świadczą o tym, że sfotografowany tekst jest tekstem pierwszym, kiedy ostateczna forma wiersza dopiero się rodziła, kiedy poeta wahał się jeszcze co do wielu sformułowań. Należy, wreszcie uświadomić uczniom fakt, że oglądanie tekstu rękopisu w takiej formie umożliwiałoby im obcowanie ze znanym im wierszem niejako *in statu nascendi*, że studiując tekst — na pewno uczniowie będą się starali go odczytać — są niejako świadkami narodzin wiersza Słowackiego.

Jesteśmy zdania, że takie bezpośrednie zbliżenie uczniów do tajników warsztatu pisarskiego wielkiego poety uczyni im bliższą jego twórczość w ogóle i nauczy ich szanować i należytym pietyzmem otaczać trud pisarski wielkich mistrzów mowy polskiej, nauczy ich dbać o staranne i piękne odczytywanie czy recytowanie tych wierszy, które tak niełatwo się rozdziły i którym autor pragnął nadać formę jak najdoskonalszą i jak najbardziej skończoną.

Należy z całym uznaniem podkreślić inicjatywę Państwowego Wydawnictwa Naukowego i redaktora serii, prof. Wierczyńskiego, jako przedsięwzięcie ze wszech

¹ Juliusz Słowacki *Dzieła*. Wydanie przygotowane przez Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza pod redakcją Juliana Krzyżanowskiego. Wrocław 1949. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. T. I—XII. — *Ib.*, wydanie II. Ze *wstępem* Kazimierza Wyki. Wrocław 1952. T. I—XIV.

miar pożyteczne i mogące oddać nieocenione usługi również w pracy szkolnej. Z niecierpliwością oczekujemy ukazywania się dalszych zeszytów serii i gorąco zachęcamy Kolegów do zainteresowania się nimi.

Byłoby dobrze, gdyby dalsze zeszyty przyniosły tytuły następnych pozycji, których wydanie przewiduje się w najbliższej kolejności.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Pod znakiem poetów

W przemówieniu wygłoszonym podczas obrad XI Sesji Rady Kultury i Sztuki, które toczyły się w Warszawie w dniach 15—16 kwietnia rb., minister kultury i sztuki, Włodzimierz Sokorski, mówiąc o roli twórczości artystycznej w naszym społeczeństwie, przytoczył kilka cyfr ilustrujących obecną sytuację na odcinku wydawniczym w Polsce. „...jeżeli uprzytomnimy sobie — mówił minister Sokorski — że poszczególne pozycje prozy współczesnej rozchodzą się w ciągu 3—4 tygodni, a są pozycje wydawane w kilkudziesięciu tysiącach egzemplarzy, które rozchodzą się w ciągu 3—4 dni... to wówczas dopiero zobaczymy, jak olbrzymią rolę może odegrać... książka w wychowaniu społeczeństwa...“

Minister Sokorski przytoczył przykład prozy współczesnej. Oczywiście był to tylko przykład, bo przecież wiemy, że to samo czy prawie to samo mógł powiedzieć o poezji, szczególnie o wielkiej poezji. Jesteśmy bowiem w Polsce Ludowej świadkami zjawiska jeszcze bardziej znamiennego, jeszcze lepiej świadczącego o wyrobieniu estetycznym naszego społeczeństwa i o odczuwanym przez nie głodzie pięknego słowa: ukazujące się u nas licznie tomy poezji, mimo wysokich stosunkowo nakładów, znikają z półek księgarskich w nieoczekiwanie krótkim czasie. Jesteśmy świadkami faktów, nie znanych u nas jeszcze do niedawna, dosłownie „uganiania się“ czytelników za tym czy innym tomem, i to uganiania się często bezskutecznego; jesteśmy świadkami „nielegalnego“ w gruncie rzeczy „zamawiania“ i „odkładania“ poszczególnych pozycji w księgarniach itp. Chcecie przykładów? W październiku 1953 r. wyszedł z druku *Nowy wybór wierszy* Juliana Tuwima¹. W niespełna trzy miesiące potem, w dniu pogrzebu Tuwima, można było obejść wszystkie księgarnie warszawskie i nie znalazło się w nich ani jednego egzemplarza. Wydawało się, że brak ten wyrównają wydane w pierwszych dniach stycznia 1954 r. *Wiosny i jesienie*, pierwszy pośmiertny tom poety². Gdzież tam! Można zaryzykować twierdzenie, że już po kilku dniach po ukazaniu się *Wiosny i jesienie* były do nabycia tylko „przez protekcję“, u „znajomego księgarza“.

Ta sama historia powtórzyła się z najnowszym, wydanym w styczniu 1954 r. tomikiem poezji Staffa pt. *Wiklina*³, to samo było z obszernym tomem poezji zebranych Antoniego Słonimskiego, które ukazały się w lutym 1954 r., już w drugim wydaniu⁴. To samo wreszcie obserwujemy w ostatnich tygodniach w stosunku do pośmiertnego wydania poezji Konstantego Gałczyńskiego⁵.

¹ Julian Tuwim *Nowy wybór wierszy*, 1953. „Czytelnik“. S. 344. Nakład 20 000 egz.

² Julian Tuwim *Wiosny i jesienie*. Warszawa 1954. „Iskry“. S. 233. Nakład 10 000 egz.

³ Leopold Staff *Wiklina*. Warszawa 1954. PIW. S. 70. Nakład 5 000 egz.

⁴ Antoni Słonimski *Poezje*. 1954. „Czytelnik“. S. 379. Nakład 5 000 egz.

⁵ Konstanty Ildefons Gałczyński *Wybór wierszy*. Warszawa 1954. PIW. S. 321. Nakład 10 000 egz.

Z braku miejsca musimy się z prawdziwą przykrością ograniczyć do zasygnalizowania w niniejszym dziale *Nowe książki i wznowienia* faktu ukazania się tych tomów, do krótkiego omówienia ich zawartości i do jak najgorętszego zachęcenia naszych czytelników, aby przedsięwzięli starania zmierzające do ich zdobycia. Utwory wymienionych czterech poetów, sięgające szczytowych osiągnięć naszej literatury współczesnej, wchodzą do programów szkolnych, do lektury szkolnej, wiele pozycji z odnotowanych tomów nadaje się do głośnej recytacji, zresztą, nawet bez widoków doraźnych korzyści nie trzeba chyba zachęcać nauczycieli do lektury pięknej poezji.

O *Nowym wyborze wierszy* Tuwima wspominał już obszernie prof. Jakubowski w artykule poświęconym twórczości Juliana Tuwima i Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, drukowanym w zeszytach 1/54 *Polonistyki*.

Wiosny i jesienie, zaopatrzone w przedmowę Władysława Broniewskiego, pisaną — jakże ciągle jeszcze trudno się z tym pogodzić! — po powrocie z pogrzebu wielkiego poety, stanowią pewne *novum* wydawnicze: wydawcy nie zastosowali tu przyjętej przeważnie w zbiorach tego typu zasady chronologicznej, ułożyli natomiast utwory w grupy ze względu na tematykę. W tomie znajdują się grupy następujące: *Okruszyiny młodości*, *Wiosny i jesienie*, *Moja ojczyzna-polszczyzna*, *O strasznych mieszczanach*, *O prostym człowieku*, „*Gdy Polskę toczył rak marszałka...*“, „*Przyjdź, sprawiedliwe! Rządź, robocze!*“ Tomik, przeznaczony przede wszystkim dla młodego czytelnika (świadczy o tym m. in. wydanie go przez wydawnictwo młodzieżowe „Iskry“), zaopatrzony został w dość obszerne objaśnienia i omówienia trudniejszych wyrażań i zwrotów występujących w tekście wierszy. Trzeba stwierdzić, że wybór wyrazów objaśnionych nie zawsze wydaje się najszcześniejszy. Czy na przykład potrzebne było tak obszerne objaśnienie, kto to był Newton (s. 218) czy... Homer (s. 220) lub co to jest Ostenda, Ganges, anatomia czy recital (wybieram na chybił trafił). Czytelnik, który sięgnie do poezji Tuwima, zna chyba te nazwiska, nazwy i pojęcia, a z pewnością już wie, kto to jest Staff, do którego dano objaśnienie na s. 220. Natomiast o wiele więcej objaśnień przydałoby się np. do bardzo trudnego do zrozumienia, zwłaszcza dla dzisiejszego, nie znającego stosunków przedwojennych, czytelnika, wiersza *Bul w operze*, którego tekst, drukowany na 19 stronicach, został zaopatrzony w 11 (dosłownie: jedenaście) objaśnień.

W pięknie wydanym przez PIW, w zielonym płótnie z żalobnym — jakie to bolesne! — nadrukiem, obszernym tomie wierszy Gałczyńskiego zastosowano również zasadę układu według tematyki. Tom ten oddany został do wydawnictwa przez żyjącego jeszcze wówczas (listopad 1953) poetę. On też sam był autorem układu. O tym tomie czytaliśmy we wszystkich niemal wspomnieniach drukowanych po śmierci poety, że wkrótce ukaże się w druku. I oto teraz mamy go w rękach i ze szczególnym wzruszeniem odczytujemy raz jeszcze tak dobrze nam znane, przybliżone nam jeszcze przez śmierć poety, strofy. Tom dzieli się na 3 części: *Pokój*, *Rękopisy liryczne* (tę część zamykają uroczyste *Pieśni*) i *Satyra*. Odczytujemy te strofy z nie opuszczającym nas, lecz przeciwnie, w miarę czytania coraz bardziej zwiększającym się żalem, że to są już strofy ostatnie.

*

Miłą niespodzianką dla wielbicieli talentu seniora naszej poezji współczesnej Leopolda Staffa jest niewielki tomik, wydany wkrótce po uroczystościach jubileuszu 75-lecia wielkiego poety, pt. *Wiklina*. Zawarte w nim wiersze świadczą o radosnym fakcie, iż sędziwy poeta znajduje się w pełni sił twórczych, że dał się wciągnąć w prąd naszego życia i nadaża za jego tempem.

Obszerny, ładnie wydany przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik“ tom wierszy Antoniego Słonimskiego przynosi na bez mała 400 stronicach, ułożone w porządku chronologicznym, wiersze znakomitego poety, poczynawszy od roku 1920 aż do roku 1953. Wszystkie wiersze zaopatrzone są w datę powstania, co ułatwia czytelnikowi orientację. Zawartość tomu zamknięto w dwóch grupach: *Młodość górna i chmurna* i *Wiek kłęski, wiek męski*. Tom poprzedzony jest pochodzącym z roku 1951 wierszem *Do czytelnika*, stanowiącym rodzaj przedmowy i zawierającym piękne wyznanie poety:

Jeśli co marzył, syn marnotrawny,
Goryczy peń samotnik,
Dziś tym marzeniom kształt daje jawny
Chłop i robotnik.
Chociaż mnie nieraz złudnym urokiem
Nęciły świata cienie i blaski,
Pozwól dziś krok mój zrównać z twym krokiem,
Ludu warszawski.

Zamknięcie tomu stanowi przynoszący próbę oceny własnej twórczości wiersz *Do krytyka*. Mimo świadomości błędów (któż ich nie popełnia!), które mu „wybaczy socjalistyczna ojczyzna“, poeta wie, że w jego „serdeczność uwierzy przyszły czytelnik“. Lektura wierszy zawartych w tomie potwierdza słuszność tej świadomości.

A. Hercen: „Rzeczy minione i rozmyślenia“, t. IV

Nawiązując do notatki w numerze 3 *Polonistyki* z roku 1953 (str. 50), w której informowaliśmy czytelników o trzech wydanych tomach pamiętników A. Hercena *Rzeczy minione i rozmyślenia*, sygnalizujemy, że ukazał się tom IV tych pamiętników (Aleksander Hercen *Rzeczy minione i rozmyślenia*. T. IV. W-wa 1954. „Książka i Wiedza“, s. 368). W tomie tym Hercen opowiada o swoim pobycie w Anglii w latach 1852—1864.

Znajdujemy tu bogactwo niezmiernie interesującego materiału o ruchach rewolucyjnych owych czasów, o postaciach wybitnych rewolucjonistów, jak Mazzini, Ledru-Rollin, Kossuth. W innych rozdziałach czytamy o emigracjach i emigrantach niemieckich, francuskich, o Wiktorze Hugo, Louis Blancu, Armandzie Barbesie.

Czytelnika-polonistę zainteresuje szczególnie rozdział 56, zatytułowany *Wychoźstwo polskie*. Jest on w przeważnej części poświęcony świetlanej postaci Stanisława Worcella. Na stronie 138 czytamy: „Nazwałem swój rozdział *Wychoźstwo polskie*; słuszniej byłoby go nazwać *Legendą o Worcellu*, ale z drugiej strony, w rysach jego, w jego żywocie wcielił się tak poetycko wygnaniec polski, że można go uznać za typ doskonały. Była to natura jednolita, czysta, fantastyczna, święta, pełna tego zupełnego oddania, tej niezniszczalnej namiętności, tej wielkiej monomanii, dla których nie ma ofiar ani służby, ani życia poza swoją sprawą. Worcell należał do wielkiej rodziny męczenników i apostołów, głosicieli i rzeczników swej sprawy, którzy stają zawsze przy każdym krzyżu, przy każdym wyzwoleniu...“

W tymże rozdziale Hercen analizuje istotę sprawy polskiej owych czasów. Warto zacytować inny jeszcze fragment, będący wyrazem płomiennego uczucia miłości, jaką darzył Hercen ideę wolności Polski.

„Emigracja polska — czytamy na stronie 139 — najstarsza ze wszystkich, wyczerpała się bardziej niż inne, lecz była uparcie żywa. Przekroczywszy granicę Polacy — wbrew Dantonowi — zabrali ze sobą swoją ojczyznę i nie pochylając głowy, dumnie

i posępnie ponieśli ją przez świat. Europa rozstała się z szacunkiem przed triumfalnym pochodem odważnych bojowników...”

Nieocenionym walorem książki jest żywy tok opowiadania, atrakcyjność życiorysów najznakomitszych ludzi epoki drugiej połowy XIX wieku, poza tym nurt płomiennego, rewolucyjnego uczucia pisarza, które przenika karty tomu IV *Rzeczy minionych i rozmyślań*.

Z niecierpliwością oczekujemy V i zarazem ostatniego tomu tego cennego dzieła.

„Dzieła wybrane“ Elizy Orzeszkowej

Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik“ rozpoczęła wydawanie *Dzieł wybranych* Elizy Orzeszkowej. Całość przewiduje 12 tomów (Eliza Orzeszkowa: *Dzieła wybrane w dwunastu tomach*. Komitet redakcyjny: Julian Krzyżanowski, Jan Zygmunt Jakubowski, Maria Żmigrodzka).

Dotychczas ukazało się 5 tomów tego, naszym zdaniem, bardzo cennego wydawnictwa, a mianowicie t. I: *Marta* (wstępem opatrzyła Maria Żmigrodzka, posłowiem Zbigniew Żabicki, s. 317, 2 nlb.), t. II: *Meir Ezofowicz* (z posłowiem Juliana Krzyżanowskiego, s. 429, 2 nlb.), t. III: *Zygmunt Ławicz i jego koledzy* (z posłowiem Marii Żmigrodzkiej, s. 218), t. IV i V: *Niziny, Dziurdziowie* (z posłowiem Marii Żmigrodzkiej, s. 422).

Każdy tom, oprawny w płótno koloru srebrnego, opatrzony jest portretem autorki z okresu jej życia związanego z danym utworem. Każda powieść objaśniona jest licznymi przypisami oraz notą bibliograficzną.

Dzieła wybrane Orzeszkowej to wydawnictwo nader cenne dla nauczyciela języka polskiego, gdyż polonista gromadzący dzieła Orzeszkowej w wyborze potrzebnym mu w pracy szkolnej otrzymuje je obecnie w trwałej oprawie, z wartościowym komentarzem i za stosunkowo niewysoką cenę (ceny poszczególnych tomów wahają się od 8 do 12 złotych). W ten sposób nauczyciel języka polskiego może sobie uzupełnić swą podręczną bibliotekę, która jest mu przecież niezbędna w jego pracy.

W zakończeniu wstępu Marii Żmigrodzkiej do I tomu *Dzieł wybranych* Elizy Orzeszkowej czytamy: Epoka nasza, epoka socjalizmu, „realizująca marzenia pokoleń o sprawiedliwości i wolności, traktuje jako swe dziedzictwo wszystko, co w przeszłości było troską o człowieka, gniewem wobec jego niedoli, pogardą wobec krzywdzicieli. Cennym więc naszym dziedzictwem jest wielka twórczość Elizy Orzeszkowej.“

Adolf Dygasiński

Z radością sygnalizujemy wzrastające zainteresowanie twórczością naszego świetnego prozaika Adolfa Dygasińskiego. Oto pojawił się tom 24 pism wybranych tego pisarza, zawierający *Listy z Brazylii — Wybór artykułów publicystycznych* (Adolf Dygasiński *Listy z Brazylii — Wybór artykułów publicystycznych. Pisma wybrane* pod redakcją Bogdana Horodyskiego. Tom XXIV. „Książka i Wiedza“, Warszawa 1953, s. 409, 2 nlb.).

Tom ten został zaopatrzony wstępem Jana Zygmunta Jakubowskiego, znanego entuzjasty twórczości autora *Zająca*, odkrywającym realistyczne, a więc prawdziwe i postępowe wartości cechujące piśmiarstwo Dygasińskiego.

„Wbrew zadawnionym opiniom o Dygasińskim-naturaliście — czytamy w zakończeniu wstępu — mamy prawo zaliczyć najcenniejszą i wcale niemałą część jego spuścizny do tradycji realizmu krytycznego, do żywych stron literatury narodowej.“

Do zwiększenia wartości tomu przyczynia się również niezwykle dokładna i sumienna bibliografia prac Adolfa Dygasińskiego, przygotowana przez redaktora *Pism wybranych*, Bogdana Horodyskiego. Poprzedzona wstępem napisanym przez autora, bibliografia składa się z 5 części: cz. I — *Bibliografia prac A. Dygasińskiego*, cz. II — *Bibliografia literatury o A. Dygasińskim*, cz. III — *Informacja o reprodukcjach podobizn Dygasińskiego*. Dalsze dwie części to *Skorowidz I*, obejmujący tytuły utworów Dygasińskiego oraz nazwiska autorów dzieł przez Dygasińskiego tłumaczonych lub streszczonych, oraz *Skorowidz II*, zawierający nazwiska recenzentów, tłumaczy, ilustratorów dzieł Dygasińskiego, autorów prac o nim oraz innych osób wzmiankowanych w obu częściach bibliografii.

Warto zaznaczyć, że nie szczędono wysiłku, by bogactwo twórczości Dygasińskiego zostało czytelnikowi udostępnione w jak najbardziej szerokim zakresie, za co należy się głębokie podziękowanie zarówno redaktorowi, jak wydawnictwu.

Dalszym objawem wzrostu zainteresowania dziełem Dygasińskiego jest praca Wincentego Danki *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego* (Monografie Pedagogiczne I: Wincenty Danek: *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1954, s. 120). Praca Wincentego Danki jest wartościową monografią o działalności pedagogicznej A. Dygasińskiego, ilustrującą całokształt trudu pedagogicznego autora *Godów życia*, dającą ponadto cenną syntezę poglądów dydaktycznych wielkiego pisarza, które w syntetycznej ocenie zostały określone jako twórcze i postępowe.

„Dygasiński — czytamy w zakończeniu — nie nawiązał do naszych postępowych tradycji pedagogicznych. Staraliśmy się wykazać, dlaczego tak było. Niemniej obiektywna funkcja jego walki, bo walką było całe jego pedagogiczne piarstwo i działalność, każe go umieścić w łańcuchu naszej postępowej tradycji oświatowej.“

W książce Wincentego Danki znajdujemy także cenną bibliografię prac pedagogicznych Adolfa Dygasińskiego oraz bibliografię dzieł związanych z twórczością Dygasińskiego.

Homer: „Odyseja“

Miłośnicy nieśmiertelnej epopei Homera *Odyseja* otrzymali piękny prozaiczny przekład tego arcydzieła. (Homer *Odyseja*. Przekład Jana Parandowskiego. „Czytelnik“, s. 410). Trudno w krótkiej notatce informacyjnej omówić wruszające piękno przekładu znakomitego pisarza, trudno wyrazić zachwyty wywołany niezwykłą czystością, jasnością i przejrzystością polszczyzny, oddającej niczym nie zamącone piękno homeryckiej legendy, którą ongiś sam autor przekładu „śpiwnych sarkofagiem“ nazwał. Wystarczy na chybił trafił, w którymkolwiek bądź miejscu rozewrzeć książkę, by bez specjalnych poszukiwań od razu dać się porwać piękności zwrotów, sugestywności stylu i cudem odżyłej klechdy odysejowej, by nie odrywając się od strof dobrze znanych z innych przekładów, czytać bez przerwy: „W on czas wszyscy inni, ilu z nich uniknęło zagłady, wyrwawszy się wojnie i morzu, byli już w domu — on jeden, stęskniony za powrotem i żoną, siedział u czcigodnej nimfy, arcyboskiej Kalipso. Trzymała go w głębokich pieczarach, chcąc go mieć za małżonka. A kiedy po upływie lat nadszedł rok, w którym bogowie wyprzedli mu powrót do domu, do Itaki, nawet tam, wśród swoich najbliższych, nie miał uniknąć walki. Litowali się nad nim wszyscy bogowie prócz Posejdona — jego to gniew ścigał boskiego Odyseja aż do granic ziemi ojczystej...“

Książka została zaopatrzona w postłowie Stanisława Juliusza Kołodziejczyka, przegląd treści oraz słownik imion, nazw i rzeczy. Wartość wydawnictwa podnosi staranny druk na pięknym, bezdrzewnym papierze, płócienna oprawa i śliczna, czerwono-brązowa obwoluta, której pomysł graficzny został oparty na motywach z waz greckich.

W niezmiernie efektownej szacie graficznej ukazały się ostatnio na rynku księgarskim *Poezje wybrane* Jana Kochanowskiego wydane nakładem Wydawnictwa „Sztuka“ (Jan Kochanowski *Poezje wybrane*. 1954. Wydawnictwo „Sztuka“, Warszawa, s. 111). Niewielka książeczka zawiera wybór z pieśni i fraszek, z *Odprawy posłów greckich*, z *Pieśni świętojańskiej o sobótce* oraz z *Trenów*. Wybór ma charakter popularny. Recepcję utworów poety ułatwiają zamieszczone na końcu tomiku przypisy opracowane przez prof. Juliana Krzyżanowskiego. Wyboru wierszy dokonał Mieczysław Jastrun, który jest również autorem pięknego wstępu, ukazującego pokrótce drogę poety od łacińskich elegii do *Trenów* i znaczenie w literaturze polskiej „postępowej, światłej roli jego poezji“.

Książka, wydana na pięknym papierze żeberkowym, jest bogato ilustrowana drzeworytami w stylu epoki, starannie i interesująco dobranymi przez Zofię Ameisenową przy współpracy Stanisława Zamecznika, autora opracowania graficznego.

Poezje wybrane korzystnie świadczą o trosce wydawnictwa „Sztuka“ o piękną książkę polską.

Książki o niemieckich klasykach

„Wiedza Powszechna“ (Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe) wydała ostatnio dwie książeczki Anny Milskiej o J. Wolfgangu Goethem i Fryderyku Schillerze. (Anna Miłska *Johan Wolfgang Goethe*. Wiedza Powszechna. Warszawa 1953, s. 132. Anna Miłska *Fryderyk Schiller*. Wiedza Powszechna. Warszawa 1953, s. 178).

O pierwszej z nich pisaliśmy w nrze 4/53 *Polonistyki*.

W 9 rozdziałach książeczki o Schillerze autorka analizuje życie i twórczość wielkiego romantyka niemieckiego. Na tle dokładnej analizy ustroju i sytuacji ekonomicznej Niemiec w połowie XVIII wieku Anna Miłska przedstawia nam dzieje wspaniałego protestu i buntu poety wobec otaczającej go obmierzłej rzeczywistości. Poeta pisze jedynie dla narodu, dla publiczności, dla człowieka. W jednym z listów Schillera, przytoczonym przez Miłską na stronie 31, czytamy: „Zerwałem obecnie wszystkie stosunki. Publiczność stała się dla mnie wszystkim, moim nauczycielem i zwierzchnikiem, moim powiernikiem. Tylko do niej teraz należę. Jedynie ten trybunał uznaję, tylko on budzi we mnie lęk i szacunek. Ogarnia mnie poczucie wielkości, gdy pomyślę, że nie krepują mnie żadne inne więzy — prócz opinii świata, że jedynym władcą, do którego apeluję, jest dusza ludzka.“

Analizując poszczególne utwory Schillera autorka rozprawki podkreśla dochodzący do głosu we wszystkich dramatach, wierszach lirycznych i poematach gniew poety, jego walkę z podłością czasów współczesnych, przyobleczonych często w poematach w kostium historyczny, poszukiwanie dróg wyzwolenia się z pęt obłudy i przemocy feudalnej. Książeczka ta bliską czyni czytelnikowi polskiemu, a zwłaszcza nauczycielowi języka polskiego, postać i twórczość znakomitego poety niemieckiego. Znajdujemy w niej trafną i jasną analizę takich utworów, jak: *Zbójcy*, *Sprzysiężenie Fieska w Genui*, *Intryga i miłość*, *Don Karlos*, *Pieśń o dzwonie*, *Wallenstein*, *Maria Stuart*, *Wilhelm Tell* — że wymienimy tylko niektóre.

W zakończeniu cennej rozprawki czytamy: „Wezwanie Schillera do jedności: »Zjednoczcie się« — brzmi dziś jak historyczny nakaz moralny do wzmożenia walki o zjednoczenie nowych, demokratycznych Niemiec. Niemiec Münzera, Goethego, Schillera, Heinego i Thälmana.“

Książeczka została wydana bardzo starannie, na bezdrzewnym papierze, w małym, wygodnym formacie, zaopatrzona w objaśnienia i ciekawe ilustracje.

PAWEŁ BAGIŃSKI

PRZEGLĄD PRASY

Po śmierci Leona Schillera

Umarł Leon Schiller. — Umarł, że użyjemy zwrotu Antoniego Słonimskiego: „Wielki Człowiek Teatru“, genialny inscenizator wspaniałych arcydzieł dramatycznych naszych najznakomitszych poetów. Schillerowskie inscenizacje *Dziadów* Mickiewicza, *Kordiana* Słowackiego, *Nieboskiej komedii* Krasińskiego, *Wesela*, *Warszawianki* i *Nocy listopadowej* Wyspiańskiego weszły do historii teatru polskiego jako monumentalne, jedyne w swoim rodzaju koncepcje wizji teatralnej spojonej wspólną ideą — ideą sztuki w służbie narodu.

Nowa Kultura z dnia 4 kwietnia rb. przynosi wspomnienia o Wielkim Inscenizatorze. W imieniu Związku Literatów Polskich głos zabiera Antoni Słonimski (jest to przemówienie wygłoszone nad grobem Leona Schillera). Znajdujemy tam również wspomnienia Kazimierza Korcelliego, Erwina Axera, Jerzego Pomianowskiego. Autorzy podkreślają ogromne zasługi zmarłego, jego olbrzymie osiągnięcia w pracy inscenizatorskiej, jego wiedzę i znawstwo teatralne, a zarazem akcentują żal, że oto Schiller odszedł w momencie, gdy nasza scena, coraz lepiej rozumiejąc swą szczytną rolę służby dla narodu, najbardziej odczuje brak wielkiego mistrza. We wspomnieniu Erwina Axera czytamy między innymi: „Nie ma go od dzisiaj między nami i zastąpić go nie podobna. Co do tego nie mamy złudzeń. Zdajemy sobie z tego sprawę lepiej może niż ktokolwiek inny. A jednak zbrojni w Schillerowską wiarę w posłannictwo naszej sztuki, w »teatr, który był, jest i będzie«, podejmujemy dzisiaj w jego imieniu »ten trud, co Go zabiła«. W jego imieniu, to znaczy w imię Piękna, Prawdy, Sprawiedliwości.“

Dokładną analizę pracy i działalności Wielkiego Inscenizatora znajdujemy w nrze 15 *Życia Literackiego* z dnia 18 kwietnia rb., w którym Wojciech Natanson w artykule „Wielki reżyser“ omawia działalność Leona Schillera jako inscenizatora, reżysera, autora i kompozytora. Artykuł przynosi wnikliwą ocenę osiągnięć artystycznych inscenizatora *Dziadów*. Interesujący materiał biograficzny zawarty w artykule czyni nam bliższą postać Wielkiego Człowieka Teatru.

W pierwszym dziesiątku lat naszego stulecia Schiller pracuje w Krakowie. W latach dwudziestych znajdujemy go już w teatrach Warszawy. W tym czasie pasjonuje go Szekspir.

Niezwykłym talentem inscenizatorskim zabłysnął Schiller w latach 1925/26 pracując w teatrze im. Bogusławskiego. Zaczyna się okres jego wspaniałych osiągnięć reżyserskich. Schiller pogłębia ciągle praktycznie swą wiedzę o teatrze, realizując coraz wspanialsze koncepcje inscenizatorskie. Po zamknięciu teatru przez władze sanacyjne pracuje w Łodzi, we Lwowie i znowu w Warszawie.

„Inscenizując zarówno dzieła współczesne — czytamy w artykule Natansona — jak i największe utwory klasyki narodowej, Schiller był wierny hasłu, które sformułował wówczas Fryderyk Wolf: »Sztuka jest orężem« (»Die Kunst ist Waffe«). Aktem walki były niewątpliwie przedstawienia radzieckiej sztuki *Krzyżcyżnicy*! Treściakowa, inscenizowanej przez Schillera w Łodzi, we Lwowie oraz w warszawskim Ateneum, kierowanym przez Stefana Jaracza. Aktem walki była również antymilitarystyczna komedia *Kapitan z Koepenick*.”

Do najwspanialszych osiągnięć inscenizatorskich Schillera po wojnie należą: szekspirowska *Burza z Adwentowiczem*, *Krakowiaczy i górale* Bogusławskiego, *Celestyna* Rojasa, *Wielkanoc* Otwinowskiego i wiele innych dzieł, łącznie z *Halką* Moniuszki, która odniosła wielki sukces międzynarodowy.“

W zakończeniu artykułu czytamy:

„Przykład Schillera powinien nam dopomóc w walce, jaka toczy się o nieustanne rozszerzanie horyzontów narodowej kultury, o pogłębianie jej treści, o nieznużone doskonalenie formy.“

XI. Sesja Rady Kultury i Sztuki

W dniach 14 i 15 kwietnia rb. obradowała w Warszawie XI Sesja Rady Kultury i Sztuki, na której minister kultury i sztuki, Włodzimierz Sokorski, wygłosił referat pt. „O zagadnieniach twórczości artystycznej i polityki kulturalnej w świetle wytycznych II Zjazdu PZPR“. Po referacie rozwinęła się bardzo ożywiona i twórcza dyskusja.

Otwierając XI Sesję Rady Kultury i Sztuki prezes ZLP, Leon Kruczkowski, podkreślił doniosłość problematyki Sesji, której zadaniem jest przeniesienie treści i sensu II Zjazdu PZPR w dziedzinę zagadnień kulturalnych. Autor *Niemców* stwierdził zarazem z całym naciskiem, że zagadnienie „przełożenia uchwał II Zjazdu naszej Partii na język tych problemów, które nas, jako twórców i pracowników kultury, najżywiej i bezpośrednio dotyczą“, to nie tylko sprawa upowszechnienia kultury, ale zarazem sprawa jej wartości, jej poziomu.

„...upowszechnienie kultury — mówił Leon Kruczkowski — w naszym ustroju nie jest celem samo w sobie, trzeba je widzieć w istotnym związku z rodzajem, z jakością upowszechnianych wartości kulturalnych, z ich postępową, humanistyczną funkcją społeczno-wychowawczą.“

Z kolei minister kultury i sztuki, Włodzimierz Sokorski, wygłosił wspomniany na wstępie referat. Obszerne fragmenty referatu zamieszcza *Przegląd Kulturalny* w nrze 16 (pod znamienym tytułem „O rzeczywisty zwrot w naszej polityce kulturalnej“).

Nawiązując we wstępie do obrad i wskazań II Zjazdu PZPR oraz do słów Bolesława Bieruta, minister Sokorski podkreśla, że „powinniśmy z całą uwagą przeanalizować okres miniony, jak i zadania stojące obecnie przed nami, a tym samym w toku szeregu konferencji i dyskusji prasowych powinniśmy wyprowadzić wskazania i wnioski dla nowego etapu naszej działalności.“

Podstawowym i koniecznym do spełnienia tego zadania warunkiem jest jednak przede wszystkim „szczerą i krytyczną analizą zarówno naszych osiągnięć, jak i naszych błędów. Powinniśmy w atmosferze głęboko ideowej dyskusji zastanowić się, jakie istnieją hamulce dla rozwoju naszej sztuki, co jej utrudnia branie aktywnego udziału w kształtowaniu nowego, socjalistycznego człowieka.“

Następnie referent przeszedł do analizy najważniejszych osiągnięć minionego dziesięciolecia w dziedzinie literatury, plastyki, architektury, muzyki, teatru, filmu, krytyki artystycznej, jak również działalności naukowej. Osiągnięcia te są równie wyraźne w walce o twórczą metodę realizmu socjalistycznego, prowadzonej w oparciu o doświadczenia sztuki radzieckiej, w walce o przewycięzenie ideologicznej platformy formalizmu, w umacnianiu pozycji marksistowskiego myślenia w zakresie literatury i sztuki pięknych.

W dalszym ciągu referent omawiał braki naszego życia kulturalnego, stwierdzając, że nasza twórczość kulturalna nie nadąza za wielkimi osiągnięciami w rozbudowie przemysłu, ekonomiki, w przebudowie ustroju Polski Ludowej.

„Zdajemy sobie sprawę z tego, że mimo wszystkich naszych oficjalnych wypowiedzi nie potrafiliśmy, jak dotąd, stworzyć warunków, w których mogłaby się rozwijać literatura i sztuka realizmu socjalistycznego, bez specyficznego zawężania pojęć

realizmu socjalistycznego do określonego schematu i określonego warsztatu twórczego, bez wpadania w ślepe koleiny naturalizmu, które są specyficzną formą zastępowania wielkich konfliktów i dramatycznych spięć naszej epoki wynaturzonym obrazem poszczególnego wycinka rzeczywistości.“

Na poparcie tego stwierdzenia referent przytoczył rozmaite przykłady świadczące o obniżaniu się poziomu naszej twórczości w poszczególnych dziedzinach sztuki. Przyczyny tego stanu rzeczy widzi minister kultury i sztuki przede wszystkim w tym, że przy całej słuszności sformułowania problematyki nowej sztuki jako socjalistycznej w treści i narodowej formie — jast ona niejednokrotnie fałszywie interpretowana:

„Nie w problemie więc twórczej metody realizmu socjalistycznego tkwią trudności etapu. Natomiast tkwią one w fałszywym interpretowaniu i schematycznym rozumieniu podstawowych założeń realizmu socjalistycznego oraz w praktycznym działaniu polityki zamówień, konkursów, prac kolegów wydawniczych i redaktorskich, krytyki w objawach komenderowania sprawami sztuki, uzurpowania sobie urzędowych uprawnień kształtowania oblicza naszej sztuki i wreszcie w braku zaufania do twórcy, do jego artystycznej, trudnej odpowiedzialności przed społeczeństwem.“ Twórca stawał się częstokroć „ilustratorem faktów skądinąd znanych“. Rezygnował z walki o własne widzenie świata, z poszukiwania, z eksperymentowania. Stąd też nie miał radości w swej pracy twórczej, „pozostawiał siebie i odbiorcę — obojętnym“. Nad naszą twórczością zaciążył spis „sugerowanych“ tematów z zatrzymywaniem się przeważnie „na koncepcji artystycznej realizmu krytycznego“.

Druga przyczyna obniżania się u nas poziomu prac artystycznych wynika, zdaniem referenta, z tego, że nad twórczością naszych artystów zaciążył prymat treści nad formą. A przecież „najpiękniejsza nawet idea, jeżeli nie znajdzie rozwiązania w obrazie artystycznym, zgodnym z apercpcją artystyczną widza, nigdy nie przemówi do odbiorcy i nigdy nie potrafi go zmobilizować do tej walki, o którą nam chodzi“. Nie wolno nam więc nie doceniać formy, znaczenia środków wyrazu artystycznego oraz wartości nowatorstwa twórczego.

Jako trzecią przyczynę niedociągnięć w naszym dorobku kulturalnym wysuwa minister Sokorski „źle rozstawione bodźce“ stosowane przez pewne ogniwa aparatu państwowego i aparatu partyjnego oraz przez naszą prasę i krytykę artystyczną. „Należy stworzyć dla twórców kultury takie warunki, by one ze wszech miar sprzyjały rozwojowi nowej sztuki. W pełni stojąc na stanowisku literatury bezpośrednio reagującej na zjawiska naszego życia, literatury walczącej, winniśmy pozostawić twórcom swobodę w wyborze tematu, w doborze bohaterów, w doborze konfliktów, może niejednokrotnie bardzo marginesowych, ale konfliktów, które twórcę naprawdę interesują.“

Twórcy mają prawo do eksperymentu, oczywiście, jeżeli eksperyment nie jest użyty jedynie tylko dla efektu, dla zabawy, dla czczej oryginalności, jeżeli wpływa z gorliwego i żarliwego przekonania artysty o prawdziwego wyrazu, z żarliwej jego i słusznej postawy ideowej.

Z kolei referent zajął się sprawą nagród państwowych, które powinny być przydzielane z uwzględnieniem szeroko podjętej dyskusji publicznej na temat dzieł. Tak kształtowane nagrody pozwolą „w poważnym stopniu uwzględnić głos opinii i głos narodu oraz, przez konferencję dzieł twórczych z opinią, potrafią wydobyć te dzieła, które rzeczywiście zdają trudny egzamin przed społeczeństwem.“

„Pamiętajmy zawsze o tym, że sekciarstwo i doktrynerstwo jest niczym innym jak niewiarą we własne siły, niewiarą w siły socjalizmu, niewiarą w siły narodu“ — mówił minister Sokorski w końcowych słowach swego referatu.

Referat wywołał żywą i gorącą dyskusję. W licznych wypowiedziach, których wiele przynosi cytowany wyżej numer *Przeglądu Kulturalnego*, dominowała gorąca szczerłość i otwartość sądów. Podkreślano zgodnie, że twórca musi przede wszystkim mówić prawdę, a jeśli zajmuje słuszne pozycje ideowe, ma prawo do własnego war-

ształu artystycznego, ma prawo go bronić, jeśli posiada najgłębsze przekonanie o jego wartości.

Głos zabierali m.in. literaci: Jerzy Putrament, Jan Kott, Paweł Hertz; plastycy: W. Fangor, J. Krajewski, Julian Starzyński; architekt: Romuald Gutt; krytycy: Roman Szydłowski, Grzegorz Lasota; muzycy: Zygmunt Mycielski, Wanda Wiłkomirska.

Ludwik Solski

Ludwik Solski rozpoczął setny rok życia. W dziejach teatru polskiego, jak i w dziejach teatru świata jest to niezwykle, bez precedensu jubileusz aktora-artysty, którego losy są żywą ilustracją rozwoju najwyższych osiągnięć sceny polskiej, bezcennym wkładem w naszą kulturę narodową.

Prasa literacka i codzienna poświęciła znakomitemu jubilatowi wiele miejsca. W numerze 11 *Życia Literackiego* z dnia 21 marca rb. znajdujemy szereg artykułów o wielkim aktorze, który w przedstawieniu jubileuszowym wystąpił w roli Onufrego Ciaputkiewicza w *Grubych rybach* Bałuckiego. Z artykułu Alfreda Woycickiego „Rozmowa z Ludwikiem Solskim“ dowiadujemy się o niezwyklej żywotności wiecznie młodego mistrza, czytamy tam również o przygotowywanej przez Solskiego do druku książce, która zawrzeć ma wspomnienia wielkiego artysty; będzie to żywa historia 70 lat teatru polskiego!

Oto, co opowiedział Solski Woycickiemu o swoich zamierzeniach wydawniczych: „...krakowskie Wydawnictwo Literackie chce wydać na moje stulecie tom moich wspomnień. Coś się niby wykluwa z tego projektu, ale czyż można objąć tak łatwo sto lat życia? I to jakiego! Ileż odmian nastąpiło! Ile epok przeżyłem! Obok jakich światopoglądów przeszedłem i w ilu ustrojach socjalnych i politycznych dane mi było żyć! Jakich ludzi spotykałem na swojej drodze! Nieraz nawet nie zdawałem sobie sprawy z przyszłych losów i przeznaczeń pewnych osób. Na przykład moje zetknięcie się z Leninem. Gdzieżbym pomyślał, jaką rolę odegra w świecie człowiek, którego przyprowadził pewnego wieczoru do mej garderoby Jan Kasprowicz...“

Niedawno zmarły wielki inscenizator Leon Schiller w tymże numerze *Życia Literackiego* zamieścił artykuł pt. „Sztuka wielkiego aktora.“ Analizując ogromne osiągnięcia artystyczne mistrza, omawiając dzieje jego kariery teatralnej, Leon Schiller akcentuje zasługi Solskiego jako reżysera i inscenizatora, jego niezwyklej pracowitość i umiejętność szybkiej, intensywnej, a przede wszystkim produktywnej pracy.

„Oceniając działalność Solskiego — czytamy między innymi we wspomnianym artykule — z perspektywy naszych osiągnięć międzywojennych i biorąc pod uwagę olbrzymie różnice, jakie zaszły w pojęciach estetycznych i w metodzie pracy aktor-skiej i kształtowania obrazu scenicznego czy rzeczywistości teatralnej, musimy przyznać, że na wszystkich etapach swego rozwoju artystycznego wykazywał on jako reżyser, poza wszechstronną znajomością rzemiosła scenicznego, umiejętność organizowania prób i przedstawień w tempie przez ówczesne warunki wymaganym, tzn. niewiarogodnie szybkim, godząc ze sobą dwie na pozór sprzeczne zasady: maksymalnej oszczędności i optymalnego wyniku. Co najbardziej zastanawiało u Solskiego, to fakt, że radził sobie znakomicie nie tylko z aktorami i rzemieślnikami teatralnymi, ale i z literatami, malarzami i muzykami, reprezentantami skrajnego modernizmu, wyznawcami »najczystszej sztuki.«“

W tymże numerze *Życia Literackiego* znajdujemy żywe, interesujące wspomnienia znakomitych kolegów Jubilata, Jerzego Leszczyńskiego i Marii Dułęby. Role fredrowskie Solskiego omawia Wojciech Natanson. W zakończeniu tej rozprawki autor, analizując grę Solskiego w roli Dyndalskiego w *Zemście*, pisze:

„Czy zauważyliście, jak Solski w roli Dyndalskiego otwiera tabakierkę? Czyni to swobodnie i naturalnie, gestem pełnym harmonii, jakim się spełnia czynność, do

której nas przyzwyczajają życie codzienne. W tym drobnym geście ileż się mieści poczucia stylu historycznego! Wszyscy, którzy chcą poznać szczegóły dawnego życia i obyczaju — powinni przemyśleć grę Solskiego w *Zemście*. Jest ona, jak każde przeżycie artystyczne — źródłem poznania, środkiem zdobywania wiedzy. Solski-realista, który nigdy nie zastęgl w schematach i którego życie było nieustannym poszukiwaniem artystycznym — jest cennym sojusznikiem. Doktorat honorowy Uniwersytetu Jagiellońskiego przypadł mu w udziale jak najbardziej zasłużenie. Nigdy Solski nie zakreślał granicy między sztuką a wiedzą.“

Numer jest bogato ilustrowany fotografiami wielu ról mistrza Ludwika Solskiego z różnych okresów jego życia.

W *Przeglądzie Kulturalnym* z 25—31 marca, nr 12, znajdujemy artykuł St. Witolda Balickiego o pt. „Stulecie Ludwika Solskiego“.

Artykuł ten opowiada nam o dziejach życia wielkiego artysty od momentu, gdy zwalczywszy opór rodziców, nie zgadzających się na aktorską karierę syna, po krótkim pobycie na scenie krakowskiej i warszawskiej jest przez 7 lat aktorem wędrownego teatru Trapszy — aż po dzień dzisiejszy, dzień setnego jubileuszu, dzień wieńczący olbrzymie osiągnięcia mistrza na wszystkich czołowych scenach Polski. „Stulecie Ludwika Solskiego — czytamy w zakończeniu artykułu — to nie tylko imponujące i radosne święto wspamiętania, niespożytego artysty. To święto polskiej kultury, którą Solski upowszechniał i pomnażał, wzbogacał. To święto polskiego świata kulturalnego, nowej, ludowej widowni, której Solski, jeden z pierwszych naszych wielkich, wyszedł na spotkanie, biorąc udział w objazdach teatralnych, zwłaszcza na Ziemiach Odzyskanych, po Olsztyńskiem i Dolnym Śląsku... Rozkwit i wielkość naszej ludowej ojczyzny, pokój, sprawiedliwość społeczną, najbardziej humanistyczne wartości przeobrażającego się człowieka — patrioty i internacjonalisty — wywalczy również swą twórczością teatr polski, z Ludwikiem Solskim na czele.“

Apel do pisarzy

Na łamach *Nowej Kultury* ukazują się od wielu tygodni wypowiedzi najwybitniejszych pisarzy współczesnych w ankiecie pt. *Pisarze wobec dziesięciolecia*. W jednym z ostatnich numerów pisma, z dnia 16 maja (nr 20), zabiera głos w ankiecie Mieczysław Jastrun, którego obszerna wypowiedź kończy się pięknym, pełnym głębokiego humanizmu, cechującego zawsze twórczość wielkiego poety, i serdecznej troski o prawdę i piękno drukowanego słowa, apelem do pisarzy:

„W bibliotece gminnej, w fabrycznej świetlicy... dziewczyna, ustawiając książki na świeżych półkach, natrafia i na twoją, pisarzu. Czy się jej nie wstydzisz? Czy powiedziałeś... ludziom zabieganym, zdobywającym w trudzie jadło i napitek, prawdę o ich życiu? To oni, myśląc lub nie myśląc o tym, są budownikami nowej Polski. Oni wnoszą jej przemyśl, sieją w ziemię ziarno, wyrabiają węgiel, aby światło elektryczne oświetlało także twoje litery, pisarzu. Czy się nie wstydzisz tego, co napisał? Czy masz w sobie wielką pokorę Mickiewicza, który, gdy syn go poprosił, by mu dał do przeczytania jedno ze swych dzieł, powiedział: »Czekaj, aż coś lepszego napiszę.«?

Czy masz odwagę sięgania do samego serca ojczyzny, odwagę Żeromskiego?

A może naród twój ma większą wiedzę życia od ciebie, kaligrafie i notariuszu! Czy poznałeś choćby cząstkę prawdy o swojej współczesności, ty, co »jeździłeś w teren« z głową napakowaną bogactwem optymistycznym? Co przywoziłeś z terenu?

Oto właśnie twój teren — mazowiecki, małopolski, śląski, mazurski, pomorski... Pofałdowany, odbijający w jeziorach i w oczach ludzkich niebo, piaszczysty i leśny, dymiący kominami fabryk, trzęsący się od łoskotu pociągów, rozpalony od żaru hut. Pod niebem, które zapowiada poranek pogodny, lecz dla każdego z tych ludzi pełen znaków zapytania i niedopowiedzeń, od których nie może być wolne niczyje życie, roz-

poczyna się jeden z powszednich dni pracy — także dla ciebie, pisarzu. Wiem, że praca twoja jest nieludzko trudna, bolesna, niewdzięczna, bo nigdy nie możesz być pewny jej wyniku. Wiem, że to, co napisałeś i wydrukowałeś, umarło już w tobie. Ze patrzysz na swoje wczorajsze książki jak na ubiory osoby niegdyś drogiej, która umarła. Wiem, że ożywia cię nowa nadzieja z nową wiosną i rozmyślasz już o nowym dziele. Wiem, że masz serce szalone, jakby kto włożył w nie ogień, wykradzony niebu. Nie pozwól mu wygasnąć.“

„Literatura w Szkole“, nr 1 z roku 1954

W numerze 1 z roku 1954 *Literatury w Szkole*, pisma przedmiotowego dla nauczycieli literatury rosyjskiej w szkołach radzieckich, znajdujemy, jak zwykle, wiele interesującego materiału naukowo-dydaktycznego.

Artykuł wstępny pt. „Lenin i zagadnienia literatury“ uwydatnia przełomowe znaczenie prac Lenina z zakresu literaturoznawstwa dla nowej, marksistowskiej oceny wielkich dzieł pisarzy rosyjskich.

W dziale *Teoria i historia literatury* C. M. Petrow w artykule „Artystyczne mistrzostwo Gribojedowa“ omawia ogromne znaczenie komedii Gribojedowa *Biada rozumowi* (albo, jak w tłumaczeniu Tuwima: *Mądryemu biada*), a M. D. Smolkin analizuje „Artystyczne mistrzostwo Czechowa“.

W dziale *Metodyka literatury* B. B. Litwinow w artykule „Studium języka powieści »Bohater naszych czasów« Lermontowa“ wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może uwydatnić w pracy swej w szkole niezwykle wartości realistyczne poematu Lermontowa, jako tego pisarza, który „torował drogę (odnosi się to do języka) realistycznej, psychologicznej powieści Turgieniewa i Lwa Tołstoja“. W tymże dziale znajdujemy również artykuł M. D. Sosnickiej o „Przygotowaniu szkoły do uroczystości pięćdziesięciolecia śmierci A. Czechowa“.

W dziale *Z doświadczeń szkoły* W. G. Gomaszkow omawia rolę organizacji „pionierskiej w walce o głęboką i trwałą wiedzę rosyjskiego języka i literatury“.

Na łamach *Trybuny* pisma toczy się dyskusja o podręcznikach i programach rosyjskiej literatury w klasach V—VII dla szkół nierosyjskich. W dyskusji tej biorą udział nauczyciele, pracownicy naukowcy, akademicy oraz kierownicy pracowni naukowych w szkołach z nierosyjskim językiem nauczania.

W dziale *Bibliografii* znajdujemy recenzję II tomu *Zagadnień radzieckiej literatury* (praca Akademii Nauk ZSRR) i przegląd materiałów krytycznych dotyczących opracowania tragedii Goethego *Faust*, która omawiana jest w szkole radzieckiej w klasie IX.

W tymże dziale zrecenzowano prace poświęcone artystycznemu mistrzostwu Aleksiego Tołstoja i M. A. Szołochowa oraz jubileuszowej literaturze o Tołstoju.

Literacki kalendarz, dalszy dział tego bogatego pisma, poświęca artykuł Aleksandrowi Serafimowiczowi, autorowi poczytnej i u nas książki pt. *Żelazny potok*, w związku z 5-leciem jego śmierci, oraz A. S. Makarence, znakomitemu pedagogowi, autorowi niezapomnianego *Poematu pedagogicznego*, w związku z 15-leciem jego śmierci.

Bogaty dział *Konsultacji* jest w całości poświęcony zagadnieniom powtórzenia materiału w klasie VII i w klasie X. Znajdujemy tam nawet projekt rozkładu materiału powtórzeniowego.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Tadeusz Mikulski — „Monachomachia czyli Wojna mnichów“ . . . 1

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

- Aniela Świerczyńska — Pytania egzaminacyjne w klasach V—VII . 12
Karol Lausz — Charakterystyka postaci — główny problem analizy utworu artystycznego w szkole ogólnokształcącej 13
Janina Dembowska i Zofia Klingerowa — Metodyka przygotowania charakterystyki bohatera literackiego 21
Zespół nauczycieli języka polskiego szkół zawodowych w Gdańsku — Satyry Krasickiego (Analiza ideowo-artystyczna) 28
Władysław Słodkowski — „Komornicy“ Władysława Orkana na lekcji w klasie XI 33

OCENY I SPRAWOZDANIA

- Władysław Janczewski — Oczekiwana i potrzebna książka . . . 39
Aniela Piorunowa — Pierwszy zeszyt tekstów do ćwiczeń edytorskich 43
Nowe książki i wznowienia 45

KRONIKA

- Paweł Bagiński — Przegląd prasy 51



KOMUNIKAT

W celu zapewnienia ciągłej i bieżącej dostawy czasopism przedmiotowych i pedagogicznych wydawanych przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych prosimy o przestrzeganie obowiązujących terminów wnoszenia przedpłat na prenumeratę, które przyjmują wszystkie urzędy pocztowe i listonosze.

Podajemy obowiązujące terminy przyjmowania przedpłat:

miesięczniki:

„SZKOŁA I DOM“ — „WYCHOWANIE W PRZEDSZKOLU“ — „ŻYCIE SZKOŁY“

prenumerata roczna — do dn. 10 grudnia
prenumerata półroczna — do dn. 10 grudnia i 10 czerwca
prenumerata kwartalna — do dn. 10 września, 10 grudnia, 10 marca i 10 czerwca

dwumiesięczniki:

„BIOLOGIA W SZKOLE“ — „FIZYKA I CHEMIA“ — „GEOGRAFIA W SZKOLE“ — „HISTORIA I NAUKA O KONSTITUCJI“ — „JEZYK RO-SYJSKI“ — „MATEMATYKA“ — „NOWA SZKOŁA“ — „POLONISTYKA“
— „WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE“

prenumerata roczna — do dn. 10 grudnia
prenumerata półroczna — do dn. 10 grudnia i 10 czerwca

kwartalniki:

„DOM DZIECKA“ — „RYSUNEK I PRACA RĘCZNA“

prenumerata roczna — do dn. 10 grudnia
prenumerata półroczna — do dn. 10 grudnia i 10 czerwca

Jednocześnie zawiadamiamy, że pojedyncze egzemplarze wszystkich wymienionych czasopism, tak numery bieżące jak i archiwalne, są do nabycia w Wojewódzkim Punkcie Sprzedaży „CEZAS“
Warszawa, ul. Sienkiewicza 6.

Niewielkie ilości nabywać można również w następujących Wojewódzkich Punktach Sprzedaży „CEZAS“

Białystok, ul. Stalina 2
Bydgoszcz, ul. Poznańska 8
Bytom, ul. Gliwicka 10
Kielce, ul. Sienkiewicza 17
Kraków, ul. Floriańska 35
Lublin, Rynek 2
Łódź, ul. Piotrkowska 107

Olsztyn, ul. Kollątaja 23
Opole, ul. Szpitalna 13
Poznań, ul. Rokossowskiego 18
Rzeszów ul. Mickiewicza 19
Słupsk, ul. Żymierskiego 15
Sopot, pl. Wolności 12
Szczecin, ul. Kaszubska 17
Wrocław, ul. Nowotki 13

Zaznaczamy, że Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych nie prowadzą sprzedaży żadnych wydawnictw.

Ewent. reklamacje dotyczące dostawy czasopism w prenumeracie należy wносить w miejscu dokonanej wpłaty.