





L. Pawińskiego.

KAZIMIERZ WÓYCICKI

W. Pawiński, Warszawa



**ĆWICZENIA PORÓWNAWCZE
Z DZIEDZINY POETYKI**

II. ĆWICZENIA

PODRĘCZNIK DLA SZKOŁY I SAMOUKÓW.



NAKLAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ
KRAKÓW — G. GEBETHNER I SPÓŁKA

Do udostępnienia
tylko w Czytelni



cyf. 82.0

38151

82.0

SKŁADY GŁÓWNE:

W POZNANIU — KSIĘGARNIA M. NIEMIERSKIEWICZA
W NEW-YORKU — POLISH BOOK IMPORTING CO., INC.

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 38151



BGZs 38151

Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego w Warszawie.

ĆWICZENIA.

Pytania ogólne, które w tej lub innej formie należy zadawać stale dla wywołania samoistnej pracy ucznia:

Porównaj oba utwory. Wskaż różnice, podobieństwa. Powiedz, czy więcej znajdujesz podobieństw, czy różnic. Czy podobieństwa ci się rzucają więcej w oczy, czy różnice?

Po tych pytaniach i odpowiedziach uczniów nauczyciel prowadzi lekcję, uzupełniając zdobyte dane za pomocą pytań własnych i podanych niżej.

Z pytań, zawartych w każdym paragrafie, nauczyciel wybiera odpowiednie do poziomu umysłowości uczniów, i nadaje im porządek i formę, jakie uzna za stosowne.

CZĘŚĆ I.

Ćwiczenia wstępne: postrzeganie podobieństw i różnic.

ROZDZIAŁ I.

Porównanie kilku utworów.

§ 1 (I, 1–2)¹⁾. Gdzie się rzecz dzieje? kiedy? Kto występuje w *a* i *b*? Kto jest osobą główną? Gdzie Bóg jest bardziej władcą? Czy w *a* człowiek zrozumiał zamiary Boga? Jak się zachował? Który djabeł jest mędrzy? Dlaczego

¹⁾ Cyfra rzymska w nawiasie oznacza Wypisy, arabska — stronę Wypisów.

w *a* poeta nazywa djabła „mądrym“? Porównać scenę zakopywania ziarna w *a* i *b*. O jakiej porze zakopuje ziarna djabeł w *a*? Jakie są uczucia i myśli djabła w *a*? Czy myśli i uczucia djabła w obu utworach są przedstawione równie obszernie? Z jakim uczuciem djabeł przyjmuje zawód? Czy w obu utworach myśl przewodnia jest ta sama? Czy w obu utworach morał wypowiedziany jest w tej samej części? Co znaczą w *a* wyrazy: „Kto z was wiarę i wolność znajdzie i zagrzebie, myśli Boga oszukać, oszuka sam siebie“? Do kogo się poeta zwraca w *a*? Dlaczego mówi do tych, „którzy idą na świat z północą“? Jak należy rozumieć przeciwstawienia: „chytrość — rozumem, a złość nazywacie mocą“? Na jakie części podzieliłbyś obie bajki? Jaką znajdziesz w nich różnicę tonu? Która poważniejsza, która żartobliwsza, trochę płaska? Co ci się w każdej podoba? Która z nich podoba ci się więcej? Dlaczego? Co myślisz o morale bajki? Czy twoje doświadczenia i spostrzeżenia potwierdzają morał bajki i jak?

Nie zaglądnij do spisu rzeczy, powiedz, czy obie bajki napisał jeden autor, czy nie. Jeżeli nie, to dlaczego? Jakie wnioski co do sposobu pisania autora możesz wydobyc z *a* i *b*? Wymień znanych ci twórców bajek polskich. Odczytaj w spisie rzeczy nazwiska autorów obu bajek.

§ 2 (I, 2–3). Ile postaci występuje w *a* i *b*? Czy jest tu postać główna? Kto jest nią w *a* i *b*? Czy wskazane jest miejsce, gdzie się rzecz dzieje? Wskazać przedmiot zabiegów lisa w *a* i *b*. Czy istnieje co do tego różnica między *a* i *b*? Czy różnica ta (wielkość sera) wpływa na charakter całego zdarzenia? Porównać przemowę lisa w *a* i *b*. Pochwały lisa w *a* i *b*. Gdzie lis przemawia bardziej pociągająco? W jaki sposób lis skłania kruka do otwarcia dzioba w *a* i *b*? Porównać charakterystykę lisa w *a* i *b* na podstawie tego, co mówi lis, i co o lisie mówi autor; — charakterystykę kruka. Czyje losy oświetla morał w *a* i *b*? Który morał podoba ci się bardziej i dlaczego? Porównaj miejsce morału w *a* i *b*. Czy ta zmiana wpływa na wrażenie? (w *a* pozostaje żywo w pamięci obraz końcowy, w *b* przysłania go morał). Która bajka podoba ci się więcej? Dlaczego? Opowiedz bajkę ze stanowiska kruka; lisa; autora.

Nie zaglądnij do spisu rzeczy, powiedz, czy obie bajki lub może jedną z nich napisał który z autorów bajek w § 1? Jak uzasadnisz przeczącą lub twierdzącą odpowiedź? Znajdź w spisie rzeczy nazwiska autorów obu bajek.

§ 3 (I, 3–4). Miejsce zdarzenia w *a* i *b*? Gdzie obszerniej opisane? Postaci występujące. Kto rozpoczyna rozmowę w *a* i *b*? W jakim celu w *a* rozpoczyna ją jagnię, w *b* wilk? Do czego odwołuje się jagnię w *a*? Czy w *a* wilki osłaniają swoją napaść jakimi pozorami? A wilk w *b*? Wylicz zarzuty, robione przez wilka barankowi w *b*. Ton przemówienia wilka. Czy zmienia się w ciągu rozmowy? Ton odpowiedzi baranka. Gdzie scena pożarcia przedstawiona dosadniej? Która bajka zwięźlejsza? Od czego zależy zwięźłość w *a*? Co wpłynęło na rozszerzenie treści w *b*? Czy morały obu bajek mówią to samo? Czy morał w *a* jest ściśle przystosowany do opowieści? A w *b*? Czy możnaby morał z *a* przenieść do *b* i odwrotnie? Gdzie autor sam wyraźnie występuje?

Czy wiesz lub domyślasz się, kto napisał te bajki? Czy można przypisywać ich autorstwo jednej osobie? Jakbyś uzasadnił odpowiedź przeczącą? Znajdź w spisie rzeczy nazwiska autorów obu bajek.

§ 4 (I, 4–6). Miejsce zdarzenia w *a* i *b*. Komu się przytrafiło zdarzenie w *a* i *b*? Gdzie dłuższy był namysł nad sposobami ratunku? Kto podaje radę? Czy sposób wyzwolenia podany jest w *a*? A w *b*? Co robi lis po wyratowaniu się w *a* i *b*? Jak nazwiesz przemowę lisa w *a*? A jego postępowanie w *a* i *b*? Który lis gorszy? Gdzie kozioł prędzej dowiedział się o swym losie po wyjściu lisa? Gdzie prędzej poznał lisa? Jak scharakteryzujesz lisa w *a* i *b*? Kozła? Czy morał *b* daje się zastosować do *a*?

Okoliczności przygody lisa w *c*? Gdzie wpadł lis? Czy beczka opisana jest szczegółowo? Wskaż szczegóły opisu. Jak zachował się lis? Co mówi autor o postępowaniu innych zwierząt w podobnych wypadkach? Kogo przypadek sprawdził? Na czym polega podejscie lisa? Ton rozmowy lisa ze sobą. Na co liczył lis? Co znów przypadek zrzucił? Ton słów kozła. Czy kozioł postąpił roztropnie, skacząc w stu-

dnie? Dlaczego nieroztropnie? Jaki morał dodałbyś do tej bajki?

Który z trzech lisów jest najprzebieglejszy? Dlaczego? Który z trzech kozłów najnaiwniejszy? Dlaczego? Który lis najobszerniej scharakteryzowany? Czy lis tutaj podobny jest do lisa z § 2? W czym? Która bajka najobszerniejsza? Wskutek szczegółowego rozwinięcia jakich pierwiastków? Która bajka najbardziej ci się podoba? Dlaczego? Która ci się wydaje najbardziej artystycznie opracowaną i dlaczego? Nie zaglądając do spisu, powiedz, która powstała najdawniej, i po czym to poznajesz? Sprawdź według spisu rzeczy słuszność swoich spostrzeżeń.

Opowiedz *c* ze stanowiska lisa; kozła; autora.

§ 5 (I, 6–9). Jaki stosunek wiąże *b* i *c* z *a*? Miejsce akcji w *a*? Przedmiot sporu. Koniec sprzeczki jaki? Gdzie sprzeczka rozwija się żywiej: w *a* czy w *b*? Gdzie dokładniej uwydatnione uczucia obu stron i stopniowanie tych uczuć? W czym się to stopniowanie uwydatnia? Argumenty obu stron w *b*. Kto bierze udział w sporze? Kogo wezwano na sędziego? Kto wygrywa? Zachowanie się żony podczas powrotu. Jak działa powitanie suki przez żonę na Mazura? Czy groza śmierci przełamała upór żony? Gdzie żywiej występuje obraz, kończący sprzeczkę w *a* czy w *b*? Czemu się kończy całe zdarzenie w *b*? Jak wytłumaczyć ucieczkę Mazura i wstąpienie do wojska? Jak zmienia się miejsce działania w *b*? W jakich stronach rzecz się dzieje? Kto występuje tutaj? Jakie lekarstwo na upór stosował Mazur? Czy tylko kobieta była tu uparta? Co jeszcze ośmiesza autor we wstępie bajki? Jaką charakterystykę męża daje zakończenie bajki w *a* i *b*? Który mąż jest bardziej zawzięty?

Postaci, występujące w *a* i *c*? Czy żandarm w *c* jest scharakteryzowany poważnie, czy żartobliwie? Na czym polega tu żartobliwość? Czy żandarm jest bardzo urzędowy, poważny, uczony? Z czego to wnosisz? Jakie wrażenie wywiera na ciebie odezwanie się szukającego o żonie: „to ciało”? Gdzie się rzecz dzieje w *c* i w *a*? Gdzie atmosfera obca, gdzie swojska? Co ją stwarza?

Nie zaglądając do spisu rzeczy, powiedz, która z tych bajek jest najstarsza? Kto może być autorem każdej z nich?

Na jakiej podstawie opierasz swe przypuszczenia? Sprawdź w spisie rzeczy.

Opowiedz *b* ze stanowiska żony; męża; mieszkańca Zgierza.

ROZDZIAŁ II.

Porównanie w obrębie jednego utworu.

§ 6 (I, 10–11). Czy słowa autora usposabiają nas przychylnie dla myszki? Co wywołuje naszą sympatję? Czy autor nie pobudza naszej ciekawości? W jaki sposób? Jaki jest ton tego wstępu? Co mówi myszka o swej wyprawie? Jak charakteryzuje swój dom? Jak charakteryzuje kota i koguta? Jaki ton uczuciowy ma opowiadanie myszki (wyrazy zdrobniałe)? Z czego wnosisz o wzrastającej sympatji myszki dla kota? Czy istotnie przypadek zbawił myszkę? Czy kogut chciał ją ostrzec? Jak scharakteryzowałbyś myszkę na podstawie przygody i jej o niej opowieści? Czy charakterystyka ta zgadza się z charakterystyką autora? Jakie uczucia przeżywała stara mysz? Jak charakteryzuje kota i koguta? Jak scharakteryzowałbyś starą mysz? Jak ci się podobają w jej ustach wyrazy: bestya, schrusta, poszkapisz? Kto tu występuje oprócz myszy, kota i koguta? Jak traktuje nas opowiadacz („ja wam będę prawil“)? Kto tu jest osobą główną? Czy morał jest tu podobnie umieszczony, jak w bajkach poprzednich? Czy stoi niezależnie od toku zdarzeń? Czy wygłasza go autor? Czy morał dobrze kończy naukę macierzyńską? Czy zgrabnie splata się z całością? Czy stosuje się dobrze do całego zdarzenia? Czy powierzchowność i natura kota i koguta nie pozostają ze sobą w sprzeczności? Czy morał bajki jest zawsze słuszny? Przypomnij sobie własne spostrzeżenia, czy wyraz twarzy zwodził cię często? Przypomnij sobie portrety Mickiewicza, Szopena, Matejki, Kościuszki i powiedz, czy rysy ich twarzy nie mówią prawdy o ich duszy? Porównaj morał bajki z myślą Mickiewicza, wyrażoną w wierszach następujących „Drogi do Rosji“:

Spotykam ludzi: z rozrosłemi barkami,
Z piersią szeroką, z otyłemi karkami;
Jako zwierzęta i drzewa północy,
Pełni czerstwości i zdrowia, i mocy.

Lecz twarz każdego jest jak ich kraina,
Pusta, otwarta i dzika równina;
I z serc ich, jako z wulkanów podziemnych,
Jeszcze nie przeszedł ogień aż do twarzy,
Ani się w ustach rozognionych żarzy,
Ani zastyga w czoła zmarszczkach ciemnych,
Jak w twarzach ludzi Wschodu i Zachodu,
Przez które przeszło tyle po kolei
Podań i zdarzeń, żalów i nadziei,
Że każda twarz jest pomnikiem narodu.
Tu oczy ludzi, jak miasta tej ziemi,
Wielkie i czyste; i nigdy zgiełk duszy
Niezwykłym rzutem źrenic nie poruszy,
Nigdy ich długa żalność nie zaciemi.
Zdaleka patrząc, patrząc—wspaniałe precudne;
Wszedłszy do środka—puste i bezludne.
Ciało tych ludzi, jak gruba tkanica,
W której zimuje dusza—gąsienica,
Nim sobie piersi do lotu wyrobi,
Skrzydła wyprzędzie, wytecze i ozdobi...
Ale gdy słońce wolności zaświeci,
Jakiż z powłoki tej owad wyleci?
Czy motyl jasny wyleci nad ziemię,
Czy ćma wypadnie, brudne nocy plemię?

(Dziady, część III).

· Czy w stosunkach życiowych dobrze jest kierować się morałem bajki? Czy jest to rzeczą możliwą? Opowiedz całość ze stanowiska myszki; starej myszy; autora, starając się zachować jego ton. Porównaj rozpatrzone dotychczas bajki i spróbuj scharakteryzować sposób pisania ich autorów.

CZĘŚĆ II.

Utwór poetycki.

ROZDZIAŁ I.

Składniki utworu poetyckiego.

A. POSTACI.

1. Charakterystyka bezpośrednia zewnętrzna i wewnętrzna.

§ 7 (I, 12–13). Na co w postaci Dyzia zwrócił uwagę autor? Jaki wyraz twarzy i oczu? Jakie włosy? Ubranie. Kolana. Patyk. Co robi Dyzio? Z czego wyczytujesz najbardziej wyraziście usposobienie Dyzia? Postać Janka. Strój. Czy znajdujesz w niej jakie podobieństwo do Dyzia? Losy Janka. Stosunek matki do syna. Podziel w *a* i *b* rysy na duchowe i fizyczne, wewnętrzne i zewnętrzne.

Spróbuj opowiedzieć coś o Dyziu tak, jak autor opowiada o Janku, i z kolei przedstawić Janka w pewnej chwili życia w sposób taki, jak to zrobił autor z Dyziem. W jakiej chwili według ciebie Janko nadawałby się najlepiej do sportretowania?

§ 8 (I, 13–15). Wybierz i połącz w jedno to, co autor mówi o twarzy i głowie pana Nowowiejskiego. Jaki wyraz podkreśla autor w twarzy Nowowiejskiego? Co mówi autor o jego postaci? Jakie rysy fizyczne uderzają nas? Wskaż rysy wewnętrzne: usposobienie, cnoty rycerskie, znajomość rzeczy. Czy postać to odrażająca, czy pociągająca?

Twarz i głowa watażki. Wyraz twarzy. Postać. Strój. Szczegóły stroju. Obejście. Która z tych charakterystyk robi więcej wrażenie malarskie, portretu? Dlaczego? Która jest subtelniej wykończona? Jaki rys czy jakie rysy wspólne są obu postaciom? Czem się one różnią? Która z nich podoba ci się więcej? Dlaczego?

§ 9 (I, 15–16). Odszukaj wszystko, co autor mówi o twarzy Gierwazego. Czy autor zwraca uwagę na rysy twarzy, czy na ogólny charakter i wyraz? Postawa. Ubiór. Nazwisko. Stan. Godność. Zajęcie. Stosunek do Horeszków. Wpływ śmierci pana zamku na stan duszy Gierwazego. Przywiązywanie do zamku. Postawa Gierwazego w chwili, gdy go ujrzał Hrabia. Jak sobie ją tłumaczysz? Co mógł myśleć i czuć Gierwazy w owej chwili?

§ 10 (I, 15–18). Gdzie się rzecz dzieje? O jakiej porze? W jakim oświetleniu? Ile osób znajdowało się w komnacie? Co znajdowało się na stole? Król. Postać. Głowa. Rysy twarzy, jej wyraz, charakter. Co stanowi niepospolitość tej twarzy? Strój. Ogólne wrażenie. Czy postać króla pociąga czy odpycha? Dlaczego? Kanclerz. Twarz: rysy i wyraz. Rysy wewnętrzne. Prace, dzieje, czasy i człowiek. Stan ducha kanclerza. Stosunek do społeczeństwa i społeczeństwa do niego. Stosunek króla do kanclerza. A ta postać czy pociąga czy odpycha? Którą z trzech postaci odmalował autor najpobieżniej? Dlaczego? Która z trzech postaci budzi najwięcej zajęcia? Dlaczego? Której zewnętrzność odmalowana najbardziej szczegółowo? Która potraktowana jest najbardziej po malarsku?

Porównaj twarz króla z twarzą watażki w § 8. Której wyraz prostszy, której bardziej złożony, skomplikowany? Porównaj obie postaci i powiedz, czy sposób opisywania ich jest jednakowy. Jak są ugrupowane postaci, jaki tworzą obraz? Porównaj postać Jana Kazimierza tutaj z jego portretami na znanych ci obrazach (Matejki „Jan Kazimierz na Bielanach“, „Śluby Jana Kazimierza“, „Portrety królów polskich“) i powiedz, czy znajdujesz podobieństwo.

Jak rozróżnić opis i charakterystykę? Opisz któregoś kolegę; przypomnij sobie nazwy, które nadawałeś kolegom; scharakteryzuj kilku. Gdzie przeważają rysy zewnętrzne,

gdzie wewnętrzne? Czy charakterystyka zawiera przejawy chwilowe, czy cechy główne, istotne, zasadnicze? A podrzędne, mniej ważne? Czy strój należy do charakterystyki, czy do opisu? A sposób ubierania się, wybór stroju, dobór szczegółów? Wskaż w § 10, co należy do opisu postaci, co do charakterystyki, co do jednego i drugiego.

Charakterystyka, zawierająca rysy zewnętrzne, nazywa się zewnętrzną, zawierająca rysy wewnętrzne, duchowe, usposobienia, umysłowości, nazywa się wewnętrzną. Jeżeli rysy te dane są bezpośrednio przez autora lub jedną z osób występujących, charakterystyka nazywa się bezpośrednią. Jeżeli jakaś postać charakteryzuje sama siebie, mówimy wówczas o autocharakterystyce.

Wskaż różnicę między opisem i opowiadaniem? Gdzie przeważają momenty jednoczesne, gdzie następujące po sobie? Wskaż w § 10 części opisowe i opowiadające. Wskaż w opowiadaniu składniki charakterystyki.

2. Charakterystyka bezpośrednia i pośrednia.

§ 11 (I, 19–23). Karyjotka Podczaszyca. Niemiec. Jego strój i wygląd. Czy wygląd Podczaszyca opisany jest tak szczegółowo, jak woźnicy? Charakterystyka wewnętrzna Podczaszyca. Jego przemiany pod wpływem panującej mody. Zachowanie się społeczeństwa. Stanowisko opowiadającego. Czy zarzut, z którym zwraca się do naszego społeczeństwa, jest słuszny? Jak walczyć z taką wadą?

Która z postaci w *b* odmalowana jest bardziej szczegółowo? Dzieje Szarmanckiego. Pobyt w Paryżu, Londynie. Zachowanie się tam Szarmanckiego i pożytek, jaki odniósł. Zamilowania Szarmanckiego. Czy Szarmancki podoba się sobie? Czy usposobienie i zachowanie się Szarmanckiego usprawiedliwia jego nazwisko? Spróbuj scharakteryzować Szarmanckiego.

Charakterystykę, wytwarzaną przez czytającego na podstawie słów, zachowania się, działań osoby, występującej w utworze, nazywamy charakterystyką pośrednią.

Charakter Walerego. Która z tych dwu postaci jest dodatnia, która ujemna? Czy są one przeciwstawione sobie, czy zachodzi między nimi stosunek kontrastu?

Jakie podobieństwa zewnętrzne i wewnętrzne istnieją między Szarmanckim i Podczaszycem? Jakie różnice (stosunek do spraw społecznych, politycznych)? Która z tych dwu postaci jest śmieszniejsza? Dlaczego? A Walery czy jest podobny do Podkomorzego, w którego usta włożył Mickiewicz opowiadanie o Podczaszycu? Czy Walery opowiadałby o Szarmanckim tak, jak Podkomorzy o Podczaszycu? Stosunek Walerego do rewolucji Francuskiej, do urzędów angielskich? Czego Walery spodziewa się po podróżach zagranicznych? Jaki jest jego stosunek do obczyzny? Jaki jest twój pogląd na te rzeczy?

B. POSTACI I AKCJA.

§ 12 (I, 23–25). Gdzie się rzecz dzieje? O jakiej porze roku? Jakie słowa Skierki wskazują porę wiosenną. Co robi Goplana na początku sceny? Stosunek Goplany do Skierki i Chochlika? Zbudzenie się Goplany co zapowiada Skierce i Chochlikowi? Stosunek Skierki i Chochlika do Goplany? Jak traktuje swoje prace Skierka, jak Chochlik? Różnica usposobienia Skierki i Chochlika. Zgodność czy kontrast? Rozpatrzyc prace Chochlika i Skierki. W jakim świecie odbywają się one? Ludzkie są czy nieludzkie? Dlaczego? Co z prac sądzić o pracownikach? Postać budzącej się Goplany. Jej wygląd, ruchy. Czy woda jest dla niej żywiołem obcym? Dlaczego nazywa się ona Goplaną? Wianek Goplany. Włosy. Jakie wrażenie wywiera na Goplanie zbudzenie się jaskółek? Skąd urosła wieść o zimowym śnie jaskółek pod wodą i wiosennem przebudzeniu?

„Plinjusz¹⁾ wspomina o jaskółkach, pod wodą zimujących... Linneusz²⁾, pierwszy systematyk z badaczy przyrody, mówi o jaskółce grzebiolce (hirundo riparia): „aut in aquis hibernans“, o jaskółce dymówce (h. rustica vel domestica): „utrum aquis submersus“. O jaskółce oknówce (h. urbica) nie wspomina, żeby miała pod wodą zimować. Nie rozpisując się wcale i nie tłumacząc bynajmniej tego zadziwiającego zdarzenia, umieszcza je jako wszystkim znane...

¹⁾ Plinjusz Starszy (13–79), jeden z najuczestniejszych Rzymian, autor dzieła p. t. „Historja naturalna“.

²⁾ Karol Linneusz (1707 – 1778) jeden z najznakomitszych naturalistów.

Skąd to twierdzenie powstało? Często rybacy po wylewie wód wylawiali kupki jaskółek, szczególnie grzebiolok z wody, które, jedne drugich pazurkami się trzymając, tworzyły nierozdzielny kłębek, a dostawszy się nad powierzchnię wody, częstokroć do życia powracały i, jeżeli stopień ciepła dozwolił im znaleźć pożywienie, latały i z oczu znikwały; jeżeli zaś zimno było, wtedy biedne ptaszki z głodu i mrozu ginęły. Zdarzało się to wtedy, gdy rybacy świeżo z dziur wypłukane jaskółki wyłowili, któreby były później utonęły. Równie tak tłumaczyć wypada zdarzenia, opisane przez podróżujących marynarzy, którzy nieraz przy okrętach wyłowili jaskółki z wody, i te ptaki odżyły, lecz to były jaskółki, które, przeciwnym wiatrem lub podróżą zmęczone, upadły do wody, a ratując się pazurkami i długimi skrzydłami wzajemnie się powiązały. Gdy zaś rybacy wyłowili nieżywe jaskółki czyli potopione, odrzucali je na bok, nie wspominając wcale o tem zdarzeniu. A że grzebiolki jamy brzegów stromych gromadnie zamieszkują, łatwo pojąć, że fale wody, buchające do otworów, te gromadki nareszcie wypłukują, i że broniące się ptaki, szukając ratunku jedne u drugich, chwytają się wzajemnie pazurkami i tym sposobem tworzą kłębek ptaków wyłowionych, o którym to kłębku tyle pisano“.

(Kazimierz hr. Wodzicki, Zapiski ornitologiczne. Jaskółka).

Czy postać Goplany podoba ci się, czy nie? Czy przedstawione tu istoty są istotami dobrymi? Jakbyś określił, nazwał wrażenie, które wywiera postać Goplany? Skierki? Chochlika? Czy świat ten podobny jest do świata z § 11? Jakie wrażenie wywiera cały świat, przedstawiony w tej scenie? Jak określiłbyś, co to jest świat fantastyczny? W jakich utworach spotykałeś się ze światem fantastycznym? Porównaj ze światem fantastycznym tego urywka i wskaż podobieństwa i różnice.

Czy forma tego urywka jest taka sama, jak utworów § 1, 2 i następnych? Z formą którego z przytoczonych dotąd utworów lub wyjątków jest spokrewniona? Czy wiesz, jak się taka forma nazywa? Czy w formie dramatycznej autor sam występuje i opowiada, jak się to zwykle dzieje w utworach epicznych, czy też ukazuje postaci mówiące i działające? Czy znasz jakie utwory w formie dramatycznej? Jakie utwory wolisz: epiczne czy dramatyczne? Dlaczego?

§ 13 (I, 25–31). Gdzie się scena rozgrywa w *a* i *b*? Kiedy (pora roku, dnia)? Kogo nazwiesz tu osobą główną? Kogo wogóle nazywasz osobą główną utworu, bohaterem, postacią tytułową? Czy odróżniasz bohatera, postać główną, postać tytułową? Oprócz postaci głównych kto jeszcze występuje w *a* i *b*? Z postaci drugorzędnych w *b* kto wysuwa się na czoło? Czy w *a* jest taka postać? Po czyjej stronie w *a* w czasie pojedynku jest widoczna przewaga? Czy ta przewaga jest widoczna od razu? W czym tkwi? Wskaż charakterystyczne ruchy, postawę przeciwników. Dlaczego szlachta zdumiała się, gdy Wołodyjowski przemówił? Ton słów Wołodyjowskiego. Uczucia przeciwników w *a* i zmiany uczuć. Jak ci się podoba zachowanie się Wołodyjowskiego? Dlaczego podoba lub nie? Od czego zaczyna się cały urywek *a*? Od czego w nim zaczyna się pojedynek? Wskaż najwybitniejsze momenty walki. Zachowanie się patrzących.

Opowiedz całość ze stanowiska Wołodyjowskiego, Kmicica, pamiętając, że obaj posiadają cechę rycerską prawdomówności.

Czy w *b* od razu widoczna jest przewaga któregoś z przeciwników? Jeżeli tak, którego, jeżeli nie, dlaczego? Czy tu dałaby się zastosować sentencja starej myszy z bajki Trembeckiego? Gdzie podkreślono kontrast zewnętrznego wyglądu obu walczących w *a* czy w *b*? Czy stanowiska walczących w *a* i *b* zmieniają się, czy nie? Strój walczących w *b*. Postawa i ruchy. Uczucia. Dlaczego w *b* Wołodyjowski nie pozwała sobie na rozmowę? Gdzie przeciwnicy bardziej dobrani, w *a* czy w *b*? Jakbyś scharakteryzował w jednym lub kilku słowach zachowanie się obu przeciwników w *b*? Fortele Wołodyjowskiego w *b*.

Od czego zaczyna się urywek w *b*. Od czego zaczyna się w nim pojedynek? Wskaż najwybitniejsze momenty walki. Podziel walkę na dwie części o różnym nastroju? Ugrupowanie wszystkich osób w *a* i *b*? Przy jakim oświetleniu odbywa się walka w *a* i *b*? Zachowanie się patrzących w *b*? Kto z patrzących bierze najżywszy udział w walce w *b*? Dlaczego? Czy uczucia Zagłoby działają na nas? Czem się kończy pojedynek w *a* i *b*? Ranę jaką, gdzie, jak zadaje

Wołodyjowski w *a* i *b*? Zachowanie się rannego. Postawa zwycięzcy.

W którym urywku napięcie uczuciowe większe? Dlaczego? Gdzie wysiłek walczących większy? Gdzie więcej niespodzianek? Jakiego rodzaju są te niespodzianki?

Opowiedz *b* ze stanowiska Wołodyjowskiego, Bohuna. Opowiedz *a* ze stanowiska Wołodyjowskiego, wplatając wspomnienia walki z Bohunem.

*Szereg powiązanych warunkowo (przyczynowo) działań, prac, czynów w utworze, wychodzący z pewnego początkowego stanu i układu rzeczy, początkowej sytuacji i zmierzający w pewnym mniej lub więcej wyjaśniającym się stopniowo kierunku nazywamy akcją utworu. Poszczególne zdarzenia, działania, prace, czyny jednostkowe czy zbiorowe nazywamy częstkami akcji. Ze stanowiska całego utworu pojedynek Wołodyjowskiego w *a* i *b* będzie więc częstką akcji, czy całą akcją? A ze stanowiska podanych urywków?*

§ 14 (I, 32–34). Gdzie się rzecz dzieje w *a*? Kiedy?

Kto tu występuje? Praca mnicha? Nastrój celi klasztornej. Treść dziejów spisywanych. Forma, wysłowienie. Uczucia, zawarte w opowieści mnicha. Pogląd na pracę i modlitwę. Czy ostatnia zwrotka dodaje coś do obrazu początkowego? Co mianowicie? Jaki jest uczuciowy stosunek tej zwrotki do poprzedzających? Dlaczego znajduje się ona na końcu utworu? Czy dobrze zamyka całość?

Gdzie się rzecz dzieje w *b*? Kiedy? Kto tu występuje? Praca Ksieni. Czy podobna do pracy mnicha w *a*? Jak ksienia została nazwana w trzeciej zwrotce? Jaki obraz z psalterza odmalowała poetka? Jak sobie tłumaczysz zachowanie się ksieni w ostatnich dwu zwrotkach? Dlaczego ksieni płacze boleśnie?

Gdzie się rzecz dzieje w *c*? Wnętrze celi. Przyroda. Co robi mnich? Postawa. Spojrzenie. Stosunek jego do przyrody. Jak rozumiesz wyrazy: „Na usta mu powraca młodości pieśń złota”? Jak tłumaczysz sobie wyrazy: „Serce kwitnące i wonne na kolczastej gałęzi zeschłego żywota”? Czy nazwiesz to cudem? Czyś widział takie cuda w życiu?

Spróbuj dać charakterystykę nastroju, uczucia każdego z tych utworów. Gdzie znajdujesz całkowite pogrążenie się w życiu klasztorne? Gdzie myśl i uczucie wybiega poza życie klasztorne? W którym z utworów to wybieganie duchem jest pogodnym wspomnieniem? W którym bólem i walką.

Który z tych utworów podoba ci się najbardziej? Dlaczego? Którego podoba ci się najbardziej treść, którego forma?

§ 15 (I, 34–37). Pora roku, dnia w *a*. Miejsce akcji. Armja czyja? Czy wiesz, z kim walczył tu Napoleon i ks. Józef? Jakie zadanie powierzył Napoleon ks. Józefowi? Jak je książe spełniał. Stan fizyczny i duchowy księcia. Rady generałów. Odpowiedź księcia. Rany. Pleissa, droga do Elstery, Elstera. Zachowanie się księcia w ostatniej chwili. Co cię w niem uderza? Jakbyś je nazwał? Co cię uderza w sposobie opisanja śmierci księcia Józefa w *a*?

Czy odnajdujesz w *b* uderzające cię rysy zgonu księcia Józefa? Jak rozumieć wyrazy: „Pełen dla śmierci i dla życia wzgardy“? Co poeta mówi o Napoleonie? Czy opisuje szczegóły walki? W jakich wyrazach poeta streścił walkę? Czy stan ducha rannego księcia jest w *b* taki sam, jak w *a*? Czy w *b* książe nie jest przytomniejszy? Co poeta podkreślił w uczuciach i myślach księcia? Czem się kończy *a* i *b*? Jakie uczucia wywołuje zakończenie *a* i *b*? Gdzie większy ból? Gdzie jakby uspokojenie? Dlaczego? Czy w *a* i w *b* odnajdujesz jednakowy nastrój? Spróbuj scharakteryzować sposób pisanja, styl w *b*.

Czy uczucia, wyrażone w *c*, podobne są do uczuć, które przeżywałeś, czytając *a* i *b*? Przypomnij sobie, jakie masz lub znasz pamiątki rodzinne? Jakie uczucia i myśli one wywołują? O jakiego rodzaju pamiątkach mówi tu poeta? W czyjej duszy pamiątki te budzą wizję walk? Jakie czasy zmartwychwstają w oczach wnuka pod wpływem pamiątek? Z jakich obrazów składa się całe widzenie? Nastrój każdego obrazu. Jaki stan przyrody towarzyszy wspomnieniom wnuka? Jak rozumiesz drugą zwrotkę, zakończenie? Czym się różni nastrój *b* i *c*?

W *a* i *b* mamy przed sobą wyjątek z pracy historyka i utwór poetycki, czy jeden i ten sam cel przy-

świecał historykowi i poecie? Jak ogólnie scharakteryzujesz różnicę między *a* i *b* z tego stanowiska?

§ 16 (I, 37–42). Gdzie się rzecz dzieje w *a*? Gdzie się znajduje ta miejscowość? O jakiej porze rzecz się dzieje? Krajobraz. Kto czyta Liwjusza? Co wiesz o bitwie Trajaneńskiej? Czas i miejsce walki u Liwjusza. Zasadzka Hannibala. Jakiego obowiązku nie spełnił wódz rzymski? Stanowiska obu wojsk. Co sprzyjało Kartagińczykom? Początek walki. Zachowanie się konsula i wojska. Zmiany w nastroju wojska rzymskiego. Charakter ostateczny walki i nastrój walczących.

Wrażenie czytania. Jaki obraz tworzą słuchacze? Zdanie Dąbrowskiego o Hannibalu. Co sądzisz o zdaniu Dąbrowskiego o gienjuszach? Stosunek uczuciowy Dąbrowskiego do Hannibala. Dlaczego wódz polski „schyla przed nim głowę“? Czy miejsce akcji w tym wyjątku się nie zmienia? Rozpatrz drugi krajobraz. Dlaczego Dąbrowski przycisza głos? Co mówi o Rzymie i Polsce? Jak obecni przyjmują jego słowa? Czy uczucia i myśli, wywołane przez piosnkę, godzą się z uczuciami i myślami, wywołanymi przez słowa Dąbrowskiego o Rzymie i Polsce? Jaka myślą i uczuciem kończy się ten wyjątek?

Na czyjej postaci skupił tu światło autor? Jak scharakteryzujesz myśli i uczucia Dąbrowskiego w tym urywku? Jak scharakteryzujesz Dąbrowskiego? Ogólny nastrój całości.

Zbadaj uważnie twarz, głowę Dąbrowskiego w *b* i porównaj ze znanymi ci portretami twórcy legjonów. Kontrasty w obliczu, postaci, zachowaniu się Dąbrowskiego. Świadełstwo towarzysza trudów legjonowych. Stosunek Dąbrowskiego do sztuki, przeszłości narodowej i terażniejszości, do obcych, usposobienie, charakter, umysłowość i uczuciowość.

Czy takim wyobrażałeś sobie Dąbrowskiego, jakim go wyobraził historyk, czy jakim powieściopisarz? Jakie rysy z *b* odnajdujesz w *a*? Czem się różni przedstawienie rzeczy przez powieściopisarza i historyka? Czy mógłbyś powiedzieć, o co idzie historykowi, o co powieściopisarzowi?

§ 17 (I, 42–44). Odczytać z uczniami lub streścić im pracę L. Finkla „O pieśni legjonów“ (Lwów 1894). Jakiem uczuciem technie pierwsza zwrotka pieśni legjonów?

Z czyjemi bohaterskimi czynami porównywa autor przyszlą działalność legjonów? Na jaki wzór się powołuje? Dlaczego legjony mają przejść najpierw Wisłę, potem Wartę? Od czego uzależnia w *a* zwycięstwo? Czem są ostatnie dwie zwrotki tej całości? widzeniem, marzeniem legjonistów? („już tam ojciec do swej Basi mówi zapłakany i t. d.).

Które zwrotki opuszczono w *b*? Jaki stosunek wiąże w *a* zwrotkę czwartą i pierwszą? Które zwrotki w *a* przedstawiono w *b*? Jakiej zmianie uległa zwrotka o Czarnieckim? Czy charakter ostatniej zwrotki nie uległ zmianie? Wskaż zmiany stylistyczne. Jak uzasadnisz nazwę pieśni „Mazurek Dąbrowskiego“? Jakiem uczuciem technie całość mazurka?

Która z dwóch redakcyj wydaje ci się lepszą, bardziej artystyczną? Czy pieśń nosi cechy wysokiego artyzmu? Czy jest prosta? Jak tłumaczysz sobie jej popularność? Kiedy usłyszałeś ją po raz pierwszy? Kiedy jej nauczyłeś się w całości? Czy obie redakcje znałeś?

§ 18 (I, 44–46). Jak rozumiesz w *a* wyrazy: „treść i istota polskiego sumienia“? Dlaczego Witkiewicz nazywa słowa pieśni legjonów: „Jeszcze Polska nie zginęła“ „treścią i istotą polskiego sumienia“? Jak Witkiewicz zobrazował tu nasze życie? działanie w niem pieśni? Dlaczego nazwał pieśń „skromną żołnierską piosenką“? Kto jest twórcą pieśni legjonów? Czy życie, prace i czyny tego człowieka natchnięte są tym samym duchem, co pieśń? Czy to był człowiek jednolity? Czy w życiu jego odnajdujesz ten sam rys, co w pieśni, wiarę we własne siły? Kiedy pieśń powstała? Kto do niej dorobił muzykę? Czy znasz jakie twory muzyczne Michała Kleofasa Ogińskiego? Polonezy?

Na jakie części podzieliłbyś *b*? Jak obrazuje poetka narodziny pieśni legjonowej? Z jakich uczuć się zrodziła? Twórcza jej czyje zbiorowe uczucia wyśpiewała? Jak wytłumaczysz powiedzenie poetki: „Kto ją pierwszy tam wyśpiewał, nikt już dzisiaj nie wie“? Dzieje piosnki. Życie na ziemi polskiej. Czem jest dla nas według Konopnickiej pieśń legjonów? Jaki jej rys charakterystyczny wraca stale w utworze Konopnickiej? Jaki ton, styl ma *b*?

W *a* czy w *b* działanie, znaczenie pieśni jest przedstawione głębiej i szerzej?

Po rozbiorze §§ 17 i 18 uczniowie mogliby odśpiewać pieśń legjonów.

Czy znasz jaki utwór S. Witkiewicza? Jeżeli nie, zachęć ucznia do odczytania „Na przelęczy“, rzeczy O Kossaku, Matejce, wskazać wartość głęboką i znaczenie pism Witkiewicza.

§ 19. (I, 46–51). Obraz początkowy w *a*. Początek kazania ks. Muchowieckiego. Treść i forma. Czy całe kazanie przytacza powieściopisarz? Dalszy ciąg kazania i zakończenie. Jakie wrażenie wywarła treść kazania na księdza i na obecnych? Kto najbardziej opłakiwał zmarłego? Z jakich części składa się w *a* cały obrządek? Obraz końcowy w *a*. Jaka pozostaje nam w pamięci postać zmarłego?

Obraz początkowy w *b*? Przyjaciele zmarłego. Żona. Myśli i uczucia Basi. Początek kazania. Wrażenie. Przemówienie ks. Kamińskiego. Modlitwa końcowa, uczucia, w niej zawarte. Jak się wiąże wejście hetmana z ostatnimi słowami księdza? Jak zmienia się nastrój w ciągu uroczystości pogrzebowej? Co w zmarłym podkreślił kaznodzieja i autor? Czy zmarli w *a* i *b* różnili się miłością ojczyzny i ofiarnością? Jakie stanowisko zajmował Podbipięta i jakie Wołodyjowski?

Jakie różnice i podobieństwa dostrzegasz w obrazach, przebiegu ceremonji, nastroju całości *a* i *b*? Jakie uczucie zamyka *a* i *b*? Co oryginalnego dostrzegasz w kazaniach obu księży?

C. CZYN I DZIAŁANIE.

§ 20. (Pan Tadeusz, ks. X). Niektóre pytania i punkty rozbioru wymagają znajomości całego poematu. Czy Jacek opowiada dzieje swego uczucia do Ewy od początku? Scharakteryzuj Ewę na podstawie spowiedzi. Jak charakteryzuje Robak siebie z czasów miłości do Ewy? Stosunek Stolnika do Jacka; do uczuć Ewy. Zachowanie się okolicy. Postanowienie Jacka i pożegnanie ze Stolnikiem. Czego Jacek oczekiwał? Jakie przeżywał uczucia w chwili pożegnania? Jakie uczucie nurtuje w nim wówczas najsilniej? Czego odtąd Jacek pragnie? Dlaczego Jacek nie zna-

laź szczęścia w domowym pożyciu? Kogo unieszczęśliwił? Co wpływa na stan duszy Jacka przed zabójstwem? Jakie uczucia i myśli przeżywa Jacek przed zabójstwem? Jakie okoliczności zewnętrzne sprzyjają żądzy Jacka? Uczucia Jacka w czasie szturmu Moskali do zamku. Czy Jacek obmyślał czyn? Czy można czyn ten nazwać mimowolnym? mimowolnym? Dlaczego Jacek przeklina broń ognistą? Jak czyn Jacka oddziałał na szlachtę okoliczną? Jak rozumiesz wyrazy: „Jest w tem zasługa: nie chcieć zostać winowajcą narodowym i t. d.“ Uczucia Jacka po zabójstwie. Jakie uczucie się z nich wyłania, innemi wyrazami, jak Jacek reaguje na swój czyn? Na czym polegało odkupienie zła? W stosunku do rodziny Stolnika? Jaką najsilniejszą pobudkę zabójstwa wskazuje w tem miejscu spowiedzi Jacek? Jakiej cnoty pielęgnowaniem okupywał Jacek grzech pychy? Naprawienie zła w stosunku do ojczyzny na czym polegało? Jakie odtąd było życie Jacka? Ostatnie działanie i ostatnie cierpienie Jacka. Czy Jacek odkupił swe winy?

Jakie uczucie jasne i czyste było w złej przeszłości Robaka? Czy uczucie to zamarło w nim. Po czem poznać, że nie? Wskaż miejsca, w których się ono ujawnia. Czy tylko stan fizyczny chorego wpływa na urywany charakter opowieści Jacka? W jakich chwilach Jacek przerywa wątek, o czem mówić nie chce? Jakie uczucie względem Stolnika zostało w jego duszy? Czy można powiedzieć, że Jacek uspokoił się wewnętrznie zupełnie?

Czem jest dla Jacka opowiadanie Klucznika i wieść o wojnie? Jakie uczucia wywołuje zakończenie księgi? Scharakteryzuj Jacka Soplicę z czasów miłości do Ewy i w chwili spowiedzi. Czy zmienił się bardzo? Jakim sobie wyobrażasz Jacka, gdyby nie miłość do Ewy, zbrodnia i żal? Czy znajdujesz w Jacku—Robaku jakie rysy zasadnicze niezmiennie? Czy można go nazwać naturą, charakterem uczuciowoczynnym? Jakie uczucia budzi w tobie postać Jacka? Czy nazwiesz tę postać piękną? Dlaczego tak lub nie?

Jak rozróżniasz czyn i działanie? Czy spełnianie zwykłych czynności nazwiesz czynem. Czy działanie nie składa się z szeregu czynności lub czynów nawet bohaterskich? Co nazywasz celem? Czy w czynach i czynnościach, składających się na działanie, istnieje wspólność celu? Czy ten wspólny cel nie nadaje tym czynom i czynnościom określonego

charakteru i kierunku, nie sprawia, że tworzą one jedno działanie? Czy przy każdej czynności i czynie, składających się na działanie, oprócz ogólnego celu dalszego nie można odnaleźć celu najbliższego? Wymień z osobistego doświadczenia czyny i działania. Wskaż w życiu Jacka—Robaka czyny i działania.

Czy cel i ideał to jedno? Jak rozróżniasz cel i ideał?

§ 21 (I, 51–62). Gdzie się rzecz dzieje w *a*? O jakiej porze? Jakie siły walczą w duszy księcia? O co toczy się walka? Jaki jest stosunek przedstawicieli rządu i ogółu do księcia? Jaka wizja nawiedza księcia? Czy ma on poczucie własnej siły? Jakie plany dalekie snuje? Jakimi argumentami popiera książe plan zagarnięcia władzy? Jakie argumenty przeciwne znajduje? Jakie skutki zagarnięcia władzy przewiduje? Co gubi jego zdaniem Rzeczpospolitą? Jakiem uczuciem kończy się walka? Co znaczy bolesny wyraz postaci Chrystusa? Czy nie jest odpowiedzią, coraz inną na myśli księcia? Czy długo trwała walka duchowa księcia? Kto przybył na wezwanie księcia? Wejście księcia. Wyraz jego twarzy. Postanowienie. Czy postanowienie to wpływa silnie na dalszy bieg akcji? Co stanowi tu o jedności całej sceny, wskutek czego tworzy ona całość, dość ściśle w sobie zamkniętą?

Gdzie się rzecz dzieje w *b*? O jakiej porze? Jakie myśli przelatują przez głowę Kmicica? Kto w tych myślach gra główną rolę? Jakie uczucie im towarzyszy? Postanowienie Kmicica. Scena przyjazdu Wierszuła. Tresć listu Sapiehy. Jakie uczucia przeżywa Kmicic? Po czem je poznajesz? Odpowiedź Kmicica i odjazd Wierszuła. Stan duszy Kmicica. Po czem go poznajesz? Krajobraz. Jakie uczucia walczą w duszy Kmicica w czasie monologu? Jak uzasadnia swoje postanowienie początkowe? Jakie myśli i uczucia wpływają na zmianę postanowienia? Jak tłumaczy Kmicic swój początkowy opór i jak rozumie wezwanie na wojnę? Co znaczą wyrazy: „człowiek zupełnie poprawiony“?

Czy walka w *a* i *b* jest łatwa? Od czego zależy jej natężenie? Czy jest połączona z cierpieniem? Gdzie uczucia walczące są obfitsze, bardziej złożone, w *a* czy w *b*? Gdzie walka pobudek trwa dłużej? Czy różnica stanowisk społecz-

ných obu postaci i doniosłości rozstrzygnięcia nie wpływa na nastrój całej sceny w *a* i *b*? Jakie uczucia wspólne są obu postaciom? Jakie argumenty zwyciężają w *a* i w *b*? Jaki najwyższy nakaz znajdujemy w *a* i *b*? Do kogo zwracają się w swych myślach i uczuciach obie postaci?

§ 22 (I, 62–72). W świecie zwierzęcym. — Przed rozbiorem tego paragrafu należy pokazać uczniom jastrzębia, omówić jego wygląd, dowiedzieć się, co uczniowie o nim wiedzą.

Co nam podaje opis w *a*? Wielkość ciała, członków, dzioba. Kształt. Upierzenie, jego zmiany. Charakterystyka: usposobienie, obyczaje, przebiegłość, sposoby walki. Jaki rys autor podaje krótkie opowiadania z życia jastrzębia? Jaki rys charakterystyczny jastrzębia uwydatniają te opowieści? Czemu się kończy nasz wyjątek? Czy rys, podany na końcu, godzi się z poprzednimi? Jak autor tłumaczy ucieczkę jastrzębia przed wronami i srokami?

Czy opis jastrzębia w *b* jest równie ścisły, jak w *a*? Gdzie jastrzębia widzimy lepiej, w *a*, czy w *b*? Czy w *b*, podobnie jak w *a*, z opisem połączona jest charakterystyka? Podziel w *b* opowiadanie o łowach, przygodach i śmierci jastrzębia na części. Jastrząb i wiewiórka. Uczucia wiewiórki. Jastrząb i zając. Ucieczka zająca. Jakie rysy podkreślone w zającu? Czy śmierć zająca wywołuje silne wrażenie? Jakbyś nazwał tu jastrzębia? Czy obrazek ten podobny jest do odpowiedniego obrazka w *a*? Kto występuje w *a*, kto w *b*? Jakie przejście oddziela opowiadanie o ucieczce jastrzębia od śmierci zająca? Rozdziel ucieczkę na części. Czy opis jastrzębia na tle nieba podobny jest do opisu początkowego w *b*? Odnaleź jeszcze w *b* krótki opis podobny. Opis wrony. Ratunek. Ucieczka jastrzębia. Śmierć.

Jakie składniki *b* odnajdujesz w *a*? Co nowego odnajdujesz w *b*? Czy następstwo składników podobnych podobne? A powiązanie? Co stanowi o jedności opowiadania w *b*? Czy w *a* autor opowiada o jednym jastrzębiu? Który wyjątek bardziej przemawia do wyobraźni i uczucia? Który opis nazwiesz prozaicznym, który poetycznym? Czy w *a* są miejsca, działające na wyobraźnię, uczucie? Jeżeli tak, wskaż je. Czy w *a* widać, że są to notatki, „Zapiski ornitologiczne“?

Który opis ma charakter naukowy? Od czego to zależy? Czy opis naukowy może być poetyczny?

Scharakteryzuj jastrzębia na podstawie *a* i *b*.

D. ŻYCIE ZBIOROWE.

§ 23 (I, 72–79). Czy *a* lepiej jest nazwać opisem czy opowiadaniem? Jeżeli opisem, dlaczego? A *b*, *c*? Na kim w *a* skupia się cała niemal uwaga? Postać Podkomorzego, strój, ruchy. Wskaż uczucia i myśli, odpowiadające opisanym ruchom. Zachowanie się pozostałych par. Obraz tańca. Z czym porównał go poeta? Tło i oświetlenie. Nastrój. Czy polonez zachował do dziś swój charakter i piękno? Dlaczego nie? Czy polonez wymaga odpowiedniego stroju, miejsca?

Kto w *b* wydaje rozkaz muzykantom? Czy liczba par jest tu ta sama, co w *a*? Kto prowadzi taniec? Z kim tańczy? Charakterystyka ruchów tanecznych. Justyna. Janek. Na czym polega „klaskany“? Uczucia Janka. Śpiew. Czy ma charakter ludowy? Do kogo z nim się zwraca Janek? Czyje uczucia i myśli wyrażają słowa: „Póki dał się i t. d.“? autorki czy kobiet? Jakie wrażenie wywiera śpiew Jaśmonta? A Osipowicza, Domunta? Co podkreślił swym śpiewem Janek? Jak zakończył taniec?

Jaką różnicę znajdujesz w zachowaniu się tancerzy w *a* i *b*? W nastroju tańca?

Krajobraz w *c*? Wnętrze izby. Kto się w niej znajduje? Jacy muzykanci; jak wyglądają? Czy grają chętnie? Ile par opisuje szczegółowo autor? Czy te pary są do siebie podobne? Porównaj mężczyzn, kobiety. Stan duszy każdej z osób tańczących. Jaką całość tworzy każda para? Wrażenie, jakie wywiera każda para. Czyj taniec opisany najbardziej szczegółowo? Czyj taniec opisany najszybciej? Kto tańczy z największym zapałem? Jaki obraz tworzą wszyscy zgromadzeni? Zewnątrz izby. Zachowanie się pocztowych. Wrażenie całości.

W którym z tych obrazów najwięcej ruchu, życia, barw? Scharakteryzuj wrażenie, wywierane przez każdy z tych obrazów. Czy znasz jaki opis tańca, który ci utkwiał w pamięci? Jeżeli znasz, przypomnij, opowiedz i porównaj z przytoczo-

nemi tutaj. A może byłeś świadkiem lub uczestnikiem zabawy tanecznej mniej zwykłej? Jeżeli pamiętasz, opowiedz.

§ 24 (I, 79–84). Jaki obraz widzieli laudańscy? Wskaż szczegóły: miejsce, ludzi, zwierzęta. Całość obrazu i nastrój. Dlaczego laudańscy mogli swobodnie przypatrywać się obrazowi? Czy mógłbyś nakreślić plan sytuacji: miejsce, gdzie stali laudańscy, i wieś? Kto to jest pan Wołodyjowski? Co już wiesz o nim? Postanowienie pana Wołodyjowskiego. Zachowanie się Szwedów na widok laudańskich. Ich szyk. Jak kazał Wołodyjowski przyjąć oficera? Dlaczego? Początek walki. Oryginalny charakter pierwszej połowy bitwy. Jaka postać wyróżnia się wśród walczących? Zmiana frontu szwedzkiego. Kto poprowadził czoło chorągwi laudańskiej do ataku? W jakim szyku? Dlaczego ku końcowi autor mówi o dwóch bitwach? Rozbicie szeregów szwedzkich. Walka w pojedynkę i kupami. Czyje spotkanie opisuje autor ku końcowi? Kto chciał stoczyć pojedynek? Walka Wołodyjowskiego z oficerem szwedzkim. Koniec bitwy. Zachowanie się Szwedów. Zachowanie się chłopów po bitwie.

Czy Sienkiewicz opisał tu całą bitwę od początku do końca? Które momenty bitwy opisane są najbardziej szczegółowo? Czy przebieg bitwy uwypukla się wyraźnie? Wskaż decydujące chwile walki. Podziel tę walkę na części główne, wskaż zmiany miejsca, charakteru walki. Z czego się składa akcja, odmalowana tutaj? Wskaż działania zbiorowe, czyny jednostek. Dlaczego Szwedzi przegrali bitwę?

Opowiedz całość ze stanowiska Wołodyjowskiego; Skrzetuskiego; oficera szwedzkiego.

§ 25 (I, 84–91). Gdzie się toczy bitwa w *a*? Co oddziela Polaków od Szwedów, co łączy? Kto dowodzi wojskiem polskim? Początek walki. Na czym skupiła się uwaga obu wojsk? Co myślał margrabia badeński? Czem się stawał stopniowo most? Jakie ugrupowanie wojsk szwedzkich wywołał atak polski? Zachowanie się marszałka koronnego; Witowskiego. Rozmowa z Czarnieckim. Czarniecki przed frontem. Jego skok w wodę. Kto pierwszy skoczył za nim? drugi? trzeci? Czy obrazy tych czterech skoków podobne są

do siebie? Jeżeli nie, czem się różnią? Rzeka, zapełniona przez chorągwie polskie. Atak na drugim brzegu. Zwycięska walka. Na czym polegał fortel Czarnieckiego? Skutek fortelu. Obraz walki. Nastrój. Zdobycie mostu. Ucieczka i pogoń. Zachowanie się żołnierzy uciekających. Na drodze warszawskiej.

Jaka postać wysuwa się na czoło całego opisu? Jakie wrażenie wywiera? Co decyduje o losach bitwy? W czyich rękach losy bitwy spoczywały? Na jakie części podzielisz akcję? Jaka część bitwy najobszerniej opisana? Która część bitwy toczy się wolniej, która szybciej? Jakie ogólne wrażenie drugiej części bitwy?

Który z opisów bitwy, podanych w tym paragrafie, jest ścisły, historyczny, który poetyczny? Po czem to poznajesz? Co robił Karol Gustaw w *b*? Jakiemi siłami rozporządzał margrabia badeński? Jak dokonywał odwrotu? Co zrobił z mostem? Czyje siły połączyły się z siłami margrabiego? Co zrobił Czarniecki z częścią wojska? Z jakimi siłami przedsięwziął pościg? Przemówienie Czarnieckiego i przebycie wezbranej Pilicy. Bitwa. Pogoń. Zdobycz. Losy margrabiego. Jakie cytaty przytacza autor *b*? Czy bitwa jest tu opisana równie obszernie, jak w *a*? Czy szczegółów ważnych dla poznania zdarzenia podano więcej w *a* czy w *b*? Jaki szczegół zasadniczy różni bitwę w *a* od *b*? Jaki jest skutek tej różnicy? Czy obraz bitwy w *a* byłby takim, gdyby mostu nie było? Co uderza w pochodzie Czarnieckiego w *b*? Czy całość *b* opowiedziana jest równie obrazowo, jak *a*? Czy równie silnie działa na uczucie? Która część opowiadania w *b* działa najsilniej na twoje uczucie i wyobraźnię? Który styl nazwiesz prostszym? Spróbuj określić różnicę między dziełem historycznym a utworem poetyckim?

§ 26 (I, 91–93). Jaką część akcji *a* odmalował poeta w *b*? Od jakiego obrazu zaczyna się *a*? Uczucia kosynjerów? Szyk wojska polskiego. Dwa skrzydła — wodzowie. Ataki. Co spowodowało rozkaz Kościuszki? Atak kosynjerów. Nowe wezwanie Kościuszki. Kto bierze armaty moskiewskie? Uczucia Moskali. Czem dla wojska polskiego było otrąbienie przez Rosjan odwrotu?

Kto mówi słowa, zawarte w pierwszym wierszu w *b*? Utwór więc rozpoczyna się od czyich słów? Z jakim okrzy-

kiem rzuca się lud do boju? Czy walka trwa długo? Od czego zależało zwycięstwo? Jak zachował się lud po zwycięstwie? Jakie uczucia ludu silnie podkreślone są w *b*? Jak wyglądają kosynjerzy w *a* i *b*? Jak tłumaczysz sobie łyzy Kościuszki? Czy *a* i *b* różnią się tonem? Gdzie nastrój bardziej pogodny? Jakie uczucia wywołuje *b*? Jakie uczucia żywi dla ludu autor *b*? Gdzie silniej uwydatniona groza bitwy, w *a* czy w *b*? Który utwór ma bardziej charakter swobodnego opowiadania i wskutek czego? Jaki charakter ma styl w *a*? Który utwór zbliżony bardziej do opowiadania ludowego? W czym się to uwydatnia?

§ 27 (I, 93–98). Z jakich części składa się *a*? Jak wygląda na początku niebo i chmurka? Co nazwiesz brząskiem? Kolejne fazy wschodu słońca. Czy znasz barwy szafiru, rubinu, topazu? Wskaż w tym obrazie stopniowanie. Co spowodowało zebranie się ludu w kaplicy? Lud i wojskowi. Msza. Lud: mężczyźni i kobiety. Całość obrazu. Wskaż jasne barwy obrazu; najświetniejsze. Zbliżka czy zdaleka pokazuje Mickiewicz końcowy obraz? Nastrój obrazu. Nastrój całości.

Świątynia w *a* i *b*? Scena przed kościołem: kobiety, mężczyźni. Uwaga autora. W kościele. Tłum z miejska ubrany jakiego robi wrażenie? Członkowie bractwa. Lud litewski: mężczyźni (głowy, twarze), kobiety. Co podkreśla autor w postaciach Litwinek? Woń i zapach, zapełniające kościół. Nastrój całości.

Wejście ludu do kościoła w *c*. Spowiedź. Msza. Upał. Nabożeństwo. Obraz ementarza, zapełnionego ludem. Nastrój. Procesja. Dalszy ciąg nabożeństwa. Nastrój całości.

B czy *c* jest podobniejsze do *a*? Dlaczego? Jakie uczucia wywołuje każdy z tych obrazów? Gdzie autora zajmują najbardziej charakterystyczne rysy wiejskiego nabożeństwa? Który z tych opisów wydaje ci się najbardziej zbliżonym do rzeczywistości? W którym autor wybrał piękną stronę obrazu? Który utwór umieściłbyś pod tym względem pośrodku? Który z tych sposobów pisania nazwiesz sposobem, zbliżającym nas najbardziej do całej rzeczywistości zjawiska, do pełni prawdy, t. zn. który nazwiesz stylem rzeczywistości (realistycznym)? W porównaniu z nim, który nazwiesz potęgającym

cym tylko pewne cechy zjawiska, idealizującym? Czy autora można poznać po stylu? Wskaż w Wypisach, jakich autorów łatwo ci poznać. Po jakich cechach stylistycznych? Czy odczuwamy autora w utworze, choć o sobie nie mówi? W czym?

§ 28 (I, 98–103). Wskaż na mapie drogę legionów. O jakiej porze dnia rzecz się dzieje w *a* i *b*? Kto idzie w *a* i *b*? Dokąd dążą? Czy na tło życia zbiorowego wysuwa się jaka jednostka? Gdzie znajdujesz obszerniejsze opisy krajobrazu? Jaki charakter krajobrazu podkreślony jest w *b*? Jakie wspomnienia nawiedzają legionistów? Czy są to wspomnienia z życia czy z lektury? Jakiej szkoły, kultury świadectwo dają legionistom? Słabej czy głębszej znajomości literatury starożytnej? Uczucia legionistów na ziemi klasycznej. Gdzie żąda ujrzenia celu podróży większa? Opis ukazania się wieży jasnogórskiej i kopuły św. Piotra. Co opisane obszerniej: wieża czy kopuła? Charakter kopuły i tła? Co przeszkadza ujrzeniu wieży w *a*? Gdzie uczucia tłumu żywsze — dochodzą do ekstazy? Jakie zmiany uczuć tłumu w *a* i *b*? Uczucie, zamykające całość. Gdzie ton opowiadania spokojniejszy? Gdzie sytuacja udramatyzowana, zamieniona w walkę? Kogo z czym? Gdzie stosunek tłumu do przedmiotu uczuć bardziej bezpośredni, prostszy, głębszy? Dlaczego? (Porównaj „Marjo!“, „Matko!“, i „kokosz“ „moc Boża“). Kto opowiada w *a* (uczestnik pielgrzymki) i *b*?

§ 29 (I, 103–112). Krajobraz w *a*. Budzenie się życia przyrody i ludzi. Wiosna na łąkach i polach. Lud, wychodzący na robotę. Z jakim uczuciem wychodzi? Obraz prac w polu. Jaka postać wysunięta na czoło obrazu? Wygląd i zachowanie się „dobrodzieja“. Stosunek chłopów do księdza. Koniec pracy dziennej i powrót do domu. Nastrój obrazu.

Zjazd do kopalni w *b*. Pierwszy ogólny obraz pracy w kopalni. Życie starców, otwierających drzwi. Ile miejsc kopalni opisał autor szczegółowiej? Które miejsca. Czy Judyśm zdaje sobie dokładnie sprawę z kierunku, w którym idzie, i miejsc, w których się znajduje? Dlaczego nie? Jak wygląda chodnik kopalni. Wsadzanie pokładów węgla.

Kto zapoznaje Judyma ze szczegółami pracy w kopalni? Czy po mowie można poznać górnika? Jakie uczucia dla górników wzbudził w Judymie widok ich pracy i jej warunki? Widzenie Judyma. Praca przyrody i praca człowieka. Stosunek człowieka do przyrody. Które miejsce kopalni wydaje ci się najstraszniejszym?

Jakie wrażenie wywiera fabryka w *c*? Ile sal ogląda Judym? Które prace szczególnie go zajmują? Opis izby, w której pracowała Judymowa. Pracownicy i praca. Co uderza Judyma w tej pracy? Ile czynności wykonywano przy pakowaniu tytoniu w ciągu dziesięciu sekund? Opisz je dokładnie. Czy we własnej pracy stosujesz jakie „sposoby“? Jakże? Jakie uczucia mógł obudzić w doktorze i szwagrze Judymowej widok fabryki i pracujących? Wrażenie całego opisu? Czyś widział kiedy prace w polu? Czy byłeś w kopalni, fabryce? Jakiej? Coś wtedy myślał i czuł? Co myślałeś i czułeś, czytając każdy z tych opisów? Co cię w każdym szczególnie uderzyło? Jaka praca podoba ci się najbardziej i dlaczego? Jaką pracę wybrałbyś: w kopalni czy w fabryce cygar? Co myślisz o życiu górników i pracowników fabryki cygar? Która z trzech opisanych prac jest najniezbędniejsza dla społeczeństwa? Który opis wydaje ci się najtrudniejszym do powtórzenia i dlaczego?

Przypomnij sobie jaki opis naukowy tworzenia się węgla i porównaj z opisem w *b*? Gdzie przeważa pierwiastek obrazowy? Który opis działa na uczucie? Jakie pierwiastki opisu naukowego tu się znalazły? W jakie ramy opis w *b* ujęto?

§ 30 (I, 113–120). Czy wiele jest miejsc podobnych w *a* i *b*? Wskaż je? W czym widzisz ich podobieństwo? Kto występuje w *a* i *b*? Gdzie szczególnie scharakteryzowane postaci, gdzie tłum? Gdzie autor wskazuje sprawcę pożaru? Wskaż w *a* i *b* malowidło stanu dusz. Uczucia mieszkańców i zmiany uczuć. Wskaż, gdzie autor w *a* i *b* przedstawia pożar i jego skutki, gdzie wrażenia mieszkańców. Gdzie odmalowany pożar, gdzie jego skutki? Co bardziej w *a*? Jakże części Rzymu pożar zniszczył najbardziej? Jak długo trwa pożar? Jaki obraz w *a* i *b* uderzył cię najbardziej? Dlaczego? Wyodrębnić w *a* i *b* poszczególne części

obrazu, drobniejsze całości. Jaki początek w *a* i *b*, jakie zakończenie? Ułóż plan *a* i *b*. Czy uwaga nasza jest jednakowo skupiona w *a* i *b*? Na czym skupiona w *a*, na czym w *b*? Dlaczego? Jakie uczucia i myśli obudziły oba obrazy? Który ma w sobie więcej potęgi, grozy? Który jest bardziej malarski? Który sobie łatwiej uprzytomnić? Dlaczego? Który łatwiej opowiedzieć. Dlaczego? Który ci się bardziej podoba? Dlaczego?

E. PRZYRODA. KRAJOBRAZ.

Czynniki urozmaicenia krajobrazu: Zmiany pór dnia, roku, zjawiska atmosferyczne; zwierzęta, siedziby ludzkie.

§ 31. (I, 120–125). Pora roku w *a*, *b* i *c*? Krajobraz w *a*. Jego plan. Plan wsi. Jej obraz. Drogi, miedze i pola. Opis roślin uprawnych. Nastrój początkowy i nastrój całości.

Miejsce w *b*. Chata i jej otoczenie najbliższe. Kwiaty, warzywa, len, kartofle, zboże. Drzewa, ptaki, gołębie. O jakiej porze maluje Sienkiewicz chatę? Las, jezioro.

Czy w *c* krajobraz się nie zmienia, podobnie, jak w *a* i *b*? Dlaczego się zmienia? Wskaż, ile wyjątek zawiera zmian krajobrazu. Jaki krajobraz odmalowany z jednego stanowiska?

Gdzie znajduje się stanowisko patrzącego w każdym z tych krajobrazów? Który z opisów wywiera najsilniejsze wrażenie? Dlaczego? Który krajobraz przedstawiony zbliska, który zdaleka? Po czym to poznajesz? Jakże odnajdujesz różnice wrażenia każdego krajobrazu? Który jest najbardziej ponury, który najbardziej łagodny? Który najbarwniejszy? Gdzie przeważają linje poziome, gdzie łamane, gdzie lekko wygięte?

Jakie krajobrazy lubisz najbardziej? Dlaczego? O działaniu krajobrazu na człowieka, ciekawe uwagi wypowiada Witkiewicz w pięknej książce „Na przełęczu“. Mówi tam między innymi:

„Nad brzegiem morza całymi dniami leży się w piasku, słucha się jednostajnego szumu fal, staczających się na wybrzeże, i wpatruje się bez przerwy w błękitną wodę i błękitne niebo, stapiające się gdzieś u horyzontu. Widać tu świat

cały, otwarty, bez zasłon, aż do tych krańców, do jakich sięgnąć zdoła siła wzroku. Nic się na tej płaszczyźnie błękitnej, zmiennej nie może ukryć. Niech się gdzieś zakolęsaże czarna skorupka rybackiej łodzi, widać ją o milę; niech błysnie biały żagiel albo maszt okrętu czy smuga dymu — wśród tej nicości powietrznej każdy taki przedmiot odkrywa się bez trudu, bez szukania. Fala nadbrzeżna powtarzająca ciągle te same ruchy, biegnąca z głębiny, stojąca dęba na piasku, świecąca, jak szyba żółtego topazu i spadająca w pianach na mieliznę, tak ruchliwa, a tak jednostajna, zajmując oczy i ucho, nie pozwala zmierzyć czasu, który płynie jednostajnie i przechodzi nie wiadomo na czem i gdzie... Widząc przed sobą równą linię horyzontu, nie uczuwa się potrzeby zajrzeć za nią, — jest się skłonny do nieruchomej kontemplacji. Jeżeli zamknę oczy, to jeszcze będę wiedział, że jestem nad morzem, po ciągłym szumie. Nie potrzebuję nigdzie iść — niczego szukać.

Tu w Zakopanem przeciwnie. Surowy klimat, podniecający wpływ tego powietrza, a nadewszystko ta tajemnicza ściana gór, u stóp której się mieszka, nie daje spokoju. Coś rwie z chałupy za ten wał skalisty, za ten gmach, zasłaniający pół widnokregu; ciekawość i jakaś gorączka czynu prze do wdzierania się ze skały na skałę, z grzbietu na grzbiet, aż póki po drugiej stronie nie błysną w słońcu równiny węgierskie i dalekie, nikłe, błękitne horyzonty“.

Który z podanych opisów podoba ci się najbardziej? Dlaczego?

Jak takie opisy, jak *a* i *b*, działają na akcję utworu: czy ją posuwają, czy ją powstrzymują? Czy tylko umiejscawiają akcję, czy też zabarwiają ją nadto swoim charakterem, udzielają jej swojego nastroju? Czy zmiany krajobrazu w *c* wskazują na zatrzymanie się akcji (w tym wypadku wybieżki), czy na jej rozwój? Klasyczny przykład zmiany obrazów, kreślonych szybkimi rzutami, dla odmalowania szalonego pędu, znajdujemy w „Bolesławie Śmiałym“ Wyspiańskiego (L).

„I dalej, i dalej przeganiam za krańce
Ogrodzia, powiśla, podgórze;
Przemijam, przelatam, zjawiska, błyskańce,
Z pod ziemi jak tłum się wynurza:

To widma drzew nagle, jak biorą się w tańce
Za ręce—gałęzie, jak krąg się wydłuża...
Minęły, już giną, już pola, już zbladły,
Już nikną, już lasy, już rzedną, przepadły“.
Nieco podobnie u Mickiewicza w sonecie „Bajdary“:
„Wypuszczam na wiatr konia i nie szczędzę razów:
Lasy, doliny, głązy, w kolei, w natłoku
U nóg mych płyną, giną, jak fale potoku;
Chcę odurzyć się, upić tym wirem obrazów.

§ 32 (I, 125–128) Uwagi w *a* o życiu dzieci w mieście i w Zakopanem. Jak charakteryzuje autor w *a* przyrodę górską? Potok górski. Jego charakterystyka. Obraz potoku. Jakie rysy potoku górskiego uderzają cię w tym obrazie? Co w potoku górskim może interesować i bawić dzieci?

Cztery zmiany obrazu Niemna w *b*. Charakter każdego obrazu. Niemen w nocy. Czółna z ogniskami. Łodzie i postaci ludzkie. Nastrój obrazu. Jacica. Połów. Cisza. Koncert much.

Czy oba krajobrazy przedstawiają obraz zbliżony czy zdaleka? Po czem to poznasz?

Czem się różni wrażenie Niemna od wrażenia potoku? Który widok ma więcej powagi, wzniosłości, nieraz grozy, któryż życia ruchliwości, zmienności? Jakie krajobrazy więcej ci się podobają: z wodą czy bez wody? Czy przypominasz sobie jakie piękny krajobraz z wodą? Porównaj go z poprzedzającymi i powiedz, w czym był podobny, w czym różny?

Czy wszystkie wody są jednakowo ruchliwe?

§ 33 (I, 128–129). Na czem skupia się nasza uwaga w *a* i *b*? Czy w obu obrazach woda stawu jest nieruchoma? Czy noc w *a* jest jasna? Co odbija staw w *a*? Czyje ruchy mącą na chwilę gładkość nieruchomą powierzchni? Różnica ruchów okonia, płotki, much wodnych. Kwiat lilii i kropla w nim rosy. Cisza i głosy nocy.

Jaką barwę mają wody stawu w *b*? Dlaczego? Kształty i przemiany kształtów mgieł. Barwy drzew, mielizny, oraniyny. Jakie wrażenie wywarł na obu braci widok stawu?

Jak scharakteryzujesz każdy z tych obrazów? Czy można je nazwać pięknymi? Jakbyś wyodrębnił piękno *a* i *b*?

Porównaj *a* i *b* z opisem jeziora i stawu w § 31. Porównaj *a* i *b* i jezioro i staw § 31 z obrazami § 32 i powiedz, na czym polega urok wód bieżących i stojących.

§ 34 (I, 129–133). Jakie osoby występują w *a*? Od czego rozpoczyna się rozmowa Hrabiego i Telimeny? Hymn poety na cześć lasów litewskich. Jaki charakter tych lasów poeta podkreśla na wstępie? Jakie drzewa poeta opisuje oddzielnie? Jaki obraz i z jakich drzew układa? Jakie drzewa Tadeusz charakteryzuje ujemnie? Co w nich widzi brzydkiego? Jakie piękno widzi w brzozie? Teorja malarska Hrabiego (przyrodzenie—materja, natchnienie, wyobraźnia, gust, prawidła). Niebo włoskie, zdaniem Hrabiego, wpłynęło na rozwój i wysoki poziom jakiego malarstwa we Włoszech? Co mówi Tadeusz o niebie włoskiem? Dlaczego się zachwyca niebem polskiem? Jakie chmury i jak charakteryzuje? Upodobania Tadeusza. Co to jest gust soplicowski? Jak Tadeusz patrzy na sztukę i obowiązki artysty Polaka? Jak Hrabia traktuje Tadeusza? Wskaż miejsce, w którym stosunek Hrabiego do Tadeusza najjaskrawiej się uwydatnia. Co dziwi Telimenę w Orłowskim? Dlaczego? Jaki Telimena ma gust? Po czyjej stronie staniesz? Po czyjej są sympatje poety? Jak działa według wyznania Mickiewicza tęsknota na odczucie piękna ojczystego kraju? Czy często wpatrujesz się w niebo? Czy przyglądałeś się kształtom i barwom chmur?

Czy w *b* drzewa włoskie wyglądają tak brzydko, jak je przedstawił Tadeusz? Czy autorowi *b* podobały się one w całości obrazu? Czy krytyka drzew włoskich nie była wywołana przesadnymi uwielbieniami Telimeny i Hrabiego? Czy znasz wiersz Mickiewicza, naśladowany z Goethego, „Wezwanie do Neapolu“, rozpoczynający się od zwrotki:

„Znaszli ten kraj,
Gdzie cytryna dojrzeła,
Pomarańcz blask
Majowe złoci drzewa?
Gdzie wieńcem bluszcz
Ruiny dawne stroi,
Gdzie buja laur,
I cyprys cicho stoi?
Znaszli ten kraj?..

Ach, tam, o moja miła!
Tam był mu raj,
Pókiś ty ze mną była!“

Czy Mickiewicz stoi w nim na stanowisku Tadeusza? Jakie wnioski wysnujesz z całego rozważania?

Jakiego znasz wybitnego pejzazystę polskiego? Przypomnij sobie jaki jego obraz, opis i scharakteryzuj. Jakiego znasz malarza polskiego, rozmiłowanego w krajobrazie południowym?

§ 35 (I, 133–134). Barwa nieba, kształty chmur w *a*.

Obłok, jego kształt, barwy; ich zmiana. Który opis, *a* czy *b*, zawiera większe bogactwo barw? Który jest malowany subtelniej, podkreśla odcienie i przejścia? Który jest wyrazistszy, bardziej malarski? W którym jest czystym opisem? W którym opis połączony z refleksją? Jakiego rodzaju ta refleksja? Smutna, radosna? Nastroj jednego i drugiego opisu. Który pogodny? Czy oba opisy mogłyby być jednego pióra? Jeżeli tak albo nie, dlaczego? Co autor w *c* nazywa „czarami“ zachodu słońca nad morzem? Czy znasz barwy opalów, szmaragdów, chryzolitów? Jaka barwa zwycięża w *c*? W jaką zmienia się wreszcie? Zmiany nastroju tego obrazu. Czem się różni zachód słońca nad morzem od zachodu nad lądem? Czy tę samą chwilę zachodu wybrali trzej autorowie? Który opis podoba ci się najbardziej? Dlaczego?

Czy można powiedzieć, że poeci, malarze, wogóle artyści uczą nas widzieć, kochać piękno ziemi? Któremu artyście coś pod tym względem zawdzięczasz? Ile jest prawdy w słowach współczesnego poety A. Langego, zwróconych do Mickiewicza:

„Tyś nauczył nas mowy tajemniczej borów
I pieśni głębin jezior i nieba przestworów,
Tyś błędzącym za palmą pustych bezowocnych
Objawił nam ukryte cuda puszczy północnych“?

Czy Mickiewicz dobrze widział, spostrzegał? Czy dobrze pamiętał rzeczy widziane? Czy znasz naukową klasyfikację chmur? Spróbuj ją zastosować do opisu zachodu tutaj i opisu Tadeusza w § 34. Spróbuj powiedzieć, czem się różni obserwacja artysty od obserwacji uczonego.

§ 36 (I, 134–156). Co poranek zrobił z zamkiem? Co przetworzyło zamek? Działanie słońca, mgły porannej. Jaki był właściwy wygląd zamku? Co powiększało złudzenie?

Wstęp autora w *b*? Jaki charakter ma całość? Jak nastraja nas autor, przygotowując do obrazu? Czy wybrał ten sam moment, co w *a*? Czy zamek sam przez się był piękny? A ruiny Akropolu? Jakie barwy wymienia poeta? Jaki charakter ich podkreśla? Co pod wpływem działania oświetlenia zdawało się patrzacemu? Jaka barwa wreszcie opanowuje krajobraz?

Jak przygotowuje nas autor do obrazu w *c*? Za pomocą jakiego wyrazu charakteryzuje świt na Adrjatyku? Początek świtania? Powierzchnia wody, barwa. Zmiany barw. Odsłanianie się dali. Ożywienie krajobrazu przez co? Powiew. Charakterystyka świtu—gra barw. Zamknięcie. Nastroj *b* i *c*.

W § 27 *a* rozpoczynał poeta od opisu samego wschodu słońca, a tu co treścią opisów? Jak działa zmiana oświetlenia na wygląd przedmiotów? Jaką różnicę znajdujesz między świtem na lądzie i morzu?

Porównaj *c* tego paragrafu z *b* § 33 i *c* § 35 i powiedz, jakie różnice i podobieństwa znajdujesz w stylu tych wyjątków. Czy któryś z tych wyjątków podoba ci się bardziej? Jeżeli tak, dlaczego?

§ 37 (I, 136–141). Jakie charakterystyczne cechy burzy (cisza przed burzą, ciężkie, przytłaczające powietrze, chmury o barwie sinej, wichry, ulewa, wielkie krople deszczu, błyskawice i grzmoty) wspólne są wszystkim trzem opisom? Od jakiej do jakiej chwili opisuje burzę każdy wyjątek? Na jakie części podzieliłbyś każdy z tych opisów? Wskaż zasadniczą treść każdej części. Jakie wrażenie wywiera nadciągająca burza na żywe istoty? Gdzie najbardziej uwzględniono element ludzki? Zwierzęcy? Wskaż różnicę opisu *b* i *c*? Porównaj opis właściwej burzy (wichry, ulewa, grzmoty) w *a*, *b* i *c*. Wskaż różnice i podobieństwa. Czy można rozróżnić burzę wiosenną i letnią w opisie Reymonta? Po czym? W którym z opisów siły i zjawiska przyrody są najobficiej uosobione? Jakie to sprawia wrażenie? Do którego opisu Reymonta podobniejszy jest opis Mickiewicza?

Czem się kończy opis w *c*? Czy przyroda oddziaływała na prace, czyny, losy człowieka? Czy na akcję nie mogą się składać i działania przyrody? Czem więc może być przyroda w utworze?

§ 38 (I, 141–144). W którym z opisów znajdujesz jesień wcześniejszą, późniejszą? Po czym to poznajesz? Jaki nastrój całości każdego z tych obrazów? W którym opisie jesień sprawia pogodną, w którym bolesne wrażenie? Dlaczego? Którego barwy łagodniejszą? Na jakim działaniu jesieni skupia autor uwagę w *a* i *b*? Który opis zawiera przypomnienia letniego krajobrazu? Jak to oddziaływa na całość? Jaki ton wplatają do opisu prace ludzkie w *a*? Czy znasz park Łazienkowski? O jakich miejscach parku tu mowa? Podziel całość opisu na części. Co łączy w całość te części? Jakie drzewa wymienia autor w *b*, jak je grupuje? Jakie prócz drzew składniki wchodzi do krajobrazu *b*? Wskaż barwy i ich ugrupowanie; barwę przeważającą. Co najdokładniej opisuje autor w *b*?

Przeczytaj jeszcze raz w § 31 *a* i powiedz, jaką różnicę nastroju znajdujesz w obu opisach Orzeszkowej. Czy różnica ta odpowiada określeniu autorki: „Zamiast świeżości, blasku i wrzasku wezbranego życia unosił się teraz nad tą równiną łagodny smutek natury, omdlewającej zwolna i z wdziękiem”? Co wywołuje tę różnicę nastroju opisu Orzeszkowej w § 31 i tutaj.

Czy poznałbyś, że *a* i *b* w tym paragrafie pisało dwóch różnych autorów? Po czym poznałbyś? Czy stosunek ich do przyrody, krajobrazu jest różny? Czy odnajdujesz różnicę w wyborze i doborze linii, barw, w określeniach ich działania na wzrok, uczucie?

§ 39 (I, 144–147). Jak przeistacza się krajobraz w *a* pod wpływem padającego śniegu? w *b*? Czy w *a* i *b* zobrazowana jest tylko praca śniegu? Czy nastrój obu obrazów podobny? Czem się różni nastrój *a* i *b*? Gdzie jest więcej energii, ruchu, gdzie ciszy, łagodności? Czy w *b* nastrój się nie zmienia? Gdzie autor skupił uwagę na całości, gdzie wysuwają się całe szeregi szczegółów? jakich? Jaką chwilę czy jakie chwile wybrał autor w *a* i w *b*? Podziel *b* na części.

Porównaj te opisy z opisami w §§ 38 i 31 (a) i spróbuj określić różnicę charakteru, piękna i nastroju tych obrazów.

§ 40 (I, 147). Jakie obrazy przesuwają się przed twymi oczami, kiedy myślisz o ziemi polskiej? Jakie krajobrazy kochasz najbardziej? Jakie uczucia i myśli budzi w tobie piękno naszej ziemi? Jakie myśli i uczucia budzi w tobie przeszłość narodowa? Teraźniejszość? Do kogo zwraca się poeta w tym akcie miłości? Co według tego aktu składa się na Polskę? Czy znajdujesz tu wszystkie pierwiastki, które według ciebie składają się na pojęcie ojczyzny? Wskaż, jakich składników czy części składników, wzmiankowanych tutaj, nie znalazłeś dotychczas w tej książce. Przeczytaj ten ustęp tak, aby stanowił całość melodyjno-rytmiczną, i aby znaczeniu słów odpowiadały twoje akcenty.

§ 41 (I, 147–153). Który opis jest najbardziej szczegółowy? Który najmniej? Podziel obraz w *a* na części (dziedziniec, ogród, zewnętrzność i wnętrze domu, sieni, salon, jadalny, gabinet). Charakter domu. Czy wrażenie gabinetu łączy się z wrażeniem całości harmonijnie? Co mówi wnętrze domu o mieszkańcach? O losach mieszkańców?

Co mówi brama, pola, dom, jego wnętrze, obrazy, zegar o właścicielach domu w *b*? Czy atmosfera pokoiku Zosi łączy się z atmosferą całości? W czym? Co go różni od reszty pokoi? Co pokoik mówi o mieszkańcach? Jak usposabia względem mieszkającej w nim osoby? Z jakich źródeł płynie zaciekawienie Tadeusza?

Do którego z tych domów bardziej podobny dom w *c*? Przez co? Który z tych trzech domów ma piętno bardziej gospodarskie, szlacheckie, który wielkopańskie?

Jaki rys szczególny podkreśla Prus w charakterze mieszkania Łęckich? Co ten rys mówi o mieszkańcach? Czego brak temu mieszkaniu w porównaniu z domami wiejskimi?

Które z tych mieszkań najprzyjemniejsze sprawia wrażenie? Jakby się należało zachować w każdym? Które wymaga prostoty, szczerości, serdeczności w obęjściu, które krępuje? Dlaczego? Jak rozróżnisz opis i charakterystykę domu? Jakie znasz mieszkanie o wybitnym charakterze?

U Cyprjana Norwida cisza mieszkania mówi o sobie:
„Ja jestem tylko niemyim mieszkania wyrazem,
Ja tylko płynę zwolna, jak przejrzysta struga
Domowych prac jednego człowieka,—i razem
Świadczę o jego życiu, a więc mówię wiele
Chórem sprzętów, bo jako w bezludnym kościele
Cisza, po lesie kolumn, po gromnie gęstwinie
Rozlegając się głucho, śpiewa: Święty! Święty!
Tak i mieszkanie człeka w samotnej godzinie
Ma swój wyraz, gdyż nawet osłupiałe sprzęty
Na głos się zdobywają“.

(Wieczór w pustkach)

Przypomnij sobie znane ci opisy wierszem i prozą i powiedz, czy wiersz pozwala na równie szczegółowe opisy, jak proza? Dlaczego tak lub nie?

§ 42 (I, 154–155). Jaki ton opisu w *a*? Co wywołuje zachwyty poety? Jakie elementy zespolone w krajobrazie? Głębia-tło i plan pierwszy. Jaki jest charakter tego krajobrazu? Na czym polega jego piękno? Jak rozumiesz wyrazy: „Jedna piękność, jeden Bóg“? Czy w opisie przyrody może się ujawniać pogląd na świat artysty?

Jaki jest ton opisu *b*? Jakie wrażenie wywiera opisany tu krajobraz? Co w tym obrazie jest interesującego: jego piękno, charakter? Jaki charakter ma ten krajobraz?

F. GŁÓWNE CHARAKTERY UCZUCIOWE SKŁADNIKÓW UTWORU.

§ 43 (I, 155–156). Czy powieściopisarz w *a* i *b* opisuje tylko obie postaci, czy mówi też o wrażeniu, jakie wywarły? Twarz i głowa postaci w *a*? Piękno i wyraz, strój. Kontrasty w postaci opisywanej w *b*. Na czym polega jej brzydota? Jej charakter? Czy brzydota Nerona robi to samo wrażenie, co brzydota okolic kopalni? W czym różnie?

Czy często spotykasz w sztuce rzeczy brzydkie? a wstrętne, odrażające? Czy tylko piękno nas pociąga? Czy brzydota pociąga artystów dlatego, że jest brzydota, że sprawia przykrość, czy też dlatego, że rzeczy brzydkie mają wyraz? Czy nie znasz postaci, rzeczy brzydkich, które przemawiają do ciebie swym wyrazem grozy, smutku, myśli?

§ 44 (I, 156–158). Czy możesz powiedzieć, że młoda Litwinka w *a* jest piękna? Dlaczego nie? Czy widzimy twarz? Jakie wrażenie wywiera jej postać? Wskutek czego? Co uderza w ruchach dziewczyny? Z czym porównywa ją poeta? Czy te same rysy podkreślone w postaci Zosi w *b*? Z czym tu porównywa ją poeta? Jaki odmienny nieco ton zharmonizowany z temi rysami odnajdujemy w *b*? Jak nazwiesz pociągający urok Zosi w „Panu Tadeuszu”? Na czym polega wdzięk? Czy w książce tej nie spotkałeś się już z postacią, posiadającą wdzięk? Na czym polega wdzięk Gopłanny § 12?

§ 45 (I, 158–159). Co wywołuje okrzyk Pielgrzyma w *a*? Jaki obraz maluje Pielgrzym, jaki Mirza? Jakie uczucie czy uczucia wyrażają się w słowach Pielgrzyma? Czy okrzyk końcowy pielgrzyma wyraża to samo uczucie? Zdumienie, podziw wobec ogromu? Czy nie łączą się z niemi inne uczucia? Jakie? Poczucie grozy, samotności, znikomości, nicości ludzkiej? Czy obrazy tego sonetu nie wymagają od nas do swego objęcia wysiłku wyobraźni, uczucia? Czy obraz ten nie poszerza nas wewnątrz, nie wznosi nad zwykle nasze życie? Można go więc nazwać wzniosłym, a przeżyłcie nasze—uczuciem wzniosłości.

Czy obraz w *b* można nazwać wzniosłym? W którym z obu obrazów więcej jest grozy? Czem pociągają Tatry poetę? A ciebie czem pociągają? A obraz w *a*? A widok morza, nieba gwiaździstego? Dlaczego nas pociągają? Określ uczucie wzniosłości. Wskaż składniki tego złożonego uczucia.

§ 46 (I, 160–162). Co spokrewnia obrazy w *a* i *b*? Czem różnią się te obrazy i ich nastrój? Jakie chwile z życia pustyni lodowej odmalował autor w *b*? Jak podzielił ten opis? Co spokrewnia opisy *a* i *b* z obrazami paragrafu poprzedzającego? Wskaż podobieństwa obrazów i nastroju. Czy uczucia, odmalowane przez autora w *a*, odpowiadają uczuciom, wywoływanym przez obrazy § 45? Co spokrewnia obraz *c* z *a* i *b*? Jaka charakterystyczną odnajdujesz różnicę? W którym wyjątku opis zamienia się w silnie rozwijającą się akcję? Gdzie narzucony tylko szkic akcji? Jaki rys spotęgowany § 45 i *a* i *b* § 46 spotęgowany jest w *c*?

Czy w tej książce nie spotykałeś się już z opisem wzniosłego działania sił przyrody (w opisie kopalni)? Czy nadludzkie walki, ofiary, bohaterstwa nie mają w sobie wzniosłości? Którą z postaci w tej książce nazwałbyś wzniosłą (ks. Józef, ks. Robak)? W jakiej szczególniejszej chwili? Dlaczego?

§ 47 (I, 162–164). Powiedz w kilku wyrazach, o czym mówi poeta w *a*. Jakie cechy Boga poeta wymienia, jakie maluje? Wskaż w *a* najwymowniejsze przykłady wielkości nadludzkiej Boga. Jaki jest stosunek Boga do sił i życia przyrody, do człowieka? Jaka jest główna cecha wielkości Boga? Dlaczego poeta opiewa wielkość Boga? Co człowiekowi pozostaje do czynienia wobec Stwórcy? Podziel utwór na wstęp, część główną i zakończenie. Wskaż ich związek myślowy i uczuciowy. Jaki jest ton całości, zakończenia?

O kim poeta mówi w *b*? Jakie cechy Stwórcy odmalował poeta w *b*? Czy za pomocą podobnych objawów siły twórczej, jak w *a*? Wskaż podobne miejsca w *a* i *b*? Który obraz w *a* i *b* uważasz za najwznioślejszy? Jaką pieśń Mistrz śpiewa i gra od początku? O kim poeta mówi w trzeciej zwrotce *b*? Jak rozumiesz wyrazy: „Dotąd Mistrz nazbyt wielkim był dla świata. Dziś świat nim gardzi, poznawszy w nim brata”? Czy trzecia zwrotka różni się nastrojem od dwóch pierwszych? Jak mianowicie? Do kogo poeta zwraca się w zwrotce ostatniej? Na co wskazuje w pierwszych dwóch wierszach ostatniej zwrotki? Co odpowiada na skargi ziemskiego sztukmistrza? Czy utwór ten ma wstęp, jak *a*? Jaki jest stosunek ostatniej zwrotki do dwóch pierwszych? Porównaj *a* i *b* i określ zasadniczą myśl i uczucie obu utworów. Gdzie pada w nich najsilniejszy akcent myślowy i uczuciowy? Czy istnieje pokrewieństwo nastrojowe między utworami tego paragrafu i § 46. Jeżeli tak, w jakich miejscach? Na czym ono polega?

§ 48 (I, 164). W jakiej chwili życia ks. Piotra ukazuje go autor? Ile ks. Piotr ma lat? Czy poznałeś całe życie ks. Piotra? Jaka jego część? Z czyich ust? Wskaż chwile piękne, bohaterskie, pełne poświęcenia w przeszłości ks. Piotra. Czy w duszy ks. Piotra dokonała się jaka zasadnicza przemiana? Jaka? Co ją wywołało? Jakie uczucie przezwy-

ciężył w sobie ks. Piotr? Czy mu to przyszło łatwo? Czy oddanie się pracy wśród ludu wymagało narażenia życia? Czy ks. Piotr zrzekł się wielu rzeczy np. dobrobytu? Jaki jest stosunek ks. Piotra do kwiatów, zwierząt, ludzi? Przyzwyczajenia i zamiłowania. Jaką cechą charakteru ks. Piotra uwypukla opowiadanie? Czy ks. Piotr jest śmieszny? Dlaczego tak albo nie? Czy jest to postać złożona, czy prosta? W jakim otoczeniu ukazuje go poeta? Ludzie, przyroda. Czy dokonał tego, co zamierzył? Jakie uczucie wywołuje śmierć ks. Piotra? Czy śmierć tę nazwiesz piękną, spokojną, bolesną? Co cię z nią godzi? Jak ksiądz Piotr przyjmuje śmierć? Jak śmierć oświetla ks. Piotra?

Czy na utwór składa się obfita akcja? Wskaż sceny, które wiążą się w akcję? Wskaż miejsca bez akcji, będące jedynie charakterystyką ks. Piotra. Co więcej w utworze zajmuje miejsca: akcja czy charakterystyka? Nastrój początku, zakończenia, całości.

Dzieje Siłaczki. Czy była piękna? Jej ideały. Jakie uczucia wywołuje jej życie, praca, zaparcie? Jakie uczucia budzi w niej oczekiwana śmierć? O czym myślała w ostatnich chwilach? Jak rozumieć wyrazy listu: „Ach, co za smutek...“? Jakie uczucia budzi jej postawa wobec śmierci? Co znaczą wyrazy: „W tem wszystkim, co go miażdżyło w owej chwili, była ogromna niesymetria z nim samym, coś, co wywazało z głębi jego duszy ostateczny rdzeń uczuć ludzkich—egoizm i, egoizm ten dusząc, kazało naprawdę dać się otaczać tęczy, która uniosła z ziemi tę głupią dziewczynę“? Dlaczego autor nazwał ją Siłaczką? Co Siłaczkę wyróżnia z tłumu?

Jakie uczucia wywołuje jej śmierć? Smutek, ból, żal? Czy Siłaczka nie zasługuje na to, aby żyć, działać? Czy śmierć nie łamie tu pięknego, szlachetnego życia? Czy jej losy nie przywodzą ci na myśl losu wielu podobnych ludzi? Czy te myśli nie poszerzają twego przeżycia? Czy nie zadajesz sobie pytania: dlaczego, poco? Gdzie szukasz odpowiedzi: w poglądzie na stosunki społeczne, w filozofji, wierze? Czy samotność, opuszczenie Siłaczki nie potęgują uczucia bólu?

Co się stało z dziełem życia Siłaczki? Z „Fizyką“? Jakie uczucia wywołuje ta sprawa? Co znaczy zachowanie się chłopca? Co mówi zachowanie się starej kobiety? Co zostało

po Siłaczcze? Czy te myśli i uczucia przynoszą ulgę? Czy duża? Czy przezwyciężają smutek, ból?

Na podstawie dokonanego rozbioru powiedz, jakie uczucia składają się na uczucie tragizmu? Czy te uczucia zespalają się harmonijnie, czy są sprzeczne, walczą ze sobą? Co to jest człowiek tragiczny, życie, dola tragiczna?

Dzieje doktora Obareckiego. Jego przemiany. Co na nie włynęło? Charakterystyka. Czy doktor jest postacią tragiczną? Dlaczego nie? Czy mógłby nią być? W jakim wypadku? Wskaż moment decydujący w jego życiu. Jakie uczucia wywołuje jego postać? Jaka jest wartość tego człowieka? Ksiądz Piotr czy jest tragiczny? Dlaczego nie? Jego wartość moralna w porównaniu z Obareckim i Siłaczką. Wskaż w tej książce postaci, chwile w życiu tragiczne.

Czy losy doktora Obareckiego są podobne do losów Siłaczki, czy sprzeczne z nimi? Jaki jest wynik artystyczny tego kontrastu? Co przez to zostało uwypuklone? Wskaż rozwój akcji w tym utworze. Gdzie się zaczyna tragiczny przebieg? Nastrój początkowy utworu i przygotowanie—(obraz zawiei). Czy od początku przeczujesz śmierć Siłaczki? Jeżeli nie, od którego miejsca? Dlaczego? Wskaż obrazy wstrząsające. Nastrój zakończenia i całości. Czy stosunek osobisty poety do zdarzeń, ludzi uwydatnia się silnie? Jakiego rodzaju są uczucia poety? Względem Siłaczki, Obareckiego, kogo jeszcze? Gdzie widać je najwyraźniej?

Przeszłość Sztremera w „Bibliomanie“. Ideały. Uczucie panujące. Stosunek do czasów Polski rozbiorowej. Co chce w niej odnaleźć? Gdzie? W jakim celu? Czy jest przeciętnym człowiekiem? Na czym polega jego wyższość?

Czy osiągnął cel? O ile? Czy spełnił główne zadanie życia? Czegobyśmy pragnęli dla niego? Kto był sprawcą jego niedoli? Czy wielkie było jego cierpienie? Stan duszy Sztremera po fatalnem zdarzeniu. Jak znosi cierpienie? Co go jako tako ratuje?

Charakterystyka Gościszewskiego. Jego dzieło. Jak nań wpływa obcowanie ze Sztremerem i opowiadanie Sztremera? Jak wpływa testament Sztremera i śmierć? Jakie uczucia wywołuje przetworzenie się wewnętrzne Gościszewskiego i jego oddanie się nowym celom życia?

Gdzie się w noweli zaczyna przebieg tragiczny, gdzie

kończy? Jakie uczucia wywołują wypadki, poprzedzające przebieg tragiczny (przybycie Sztremera, pierwsze rozmowy, praca, rozstanie przed opowieścią)? Kto tu jest bohaterem? Ile postaci tu występuje? Czy postaci te tworzą kontrast, czy zgodność? Nastroj początkowy, końcowy utworu, nastroj całości.

Wskaż w „Bibljomanie“ składniki tragizmu, które mógłbyś porównać z następującymi składnikami w „Siłaczce“: wyższość duchowa Siłaczki; cel życia: praca dla ludu, ukończona na brudno „Fizyka dla ludu“; śmierć; wiejski chłopak i kobieta. W jakim znaczeniu można je porównać? Czy przeżycie tragiczne ma w „Bibljomanie“ taką siłę, jak w „Siłaczce“? Dlaczego tak lub nie? W której z tych dwóch nowel autor występuje wyraźniej? Gdzie znika poza osobami występującymi i zdarzeniami? O której noweli powiesz, że pisana jest rzeczowo, obiektywnie? Która z trzech nowel tchnie bólem, goryczą, która łagodnym smutkiem i wiarą. Która pogodą, sielskością? Czy można nastroj „Bibljomana“ porównać z nastrojem „Księdza Piotra“? Dlaczego tak lub nie?

§ 49 (I, 164–169). Kto występuje w *a*? Na kim głównie skupiona uwaga w *a*? Streść sytuację obu wojsk, miejsce, oświetlenie. Jakie uczucia budzi ta sytuacja? A jakie uczucia budzi zachowanie się Zagłoby? Czy te uczucia godzą się ze sobą,—czy się sobie przeciwstawiają? Jakie uczucia przeżywa Zagłoba? Czy przyznaje się otwarcie do strachu, czy zdradza się mimowoli. Jak objawia się niepokój Zagłoby i obawa? Do kogo ma pretensję? Za jakiego chce się wydać? Jak pozoruje swoje zachowanie? Co cię śmieszy w zachowaniu Zagłoby. Czy nie to jest komiczne, że Zagłoba chce udawać wielkiego rycerza, a jest małym, tchórzliwym człowiekiem? Czy Zagłoba byłby dla nas równie śmiesznym, gdyby nam bardzo chodziło o to, aby okazał się dzielnym i walecznym? Gdyby okazał się takim tchórzem Skrzetuski, czy też śmieszyłby nas? Jakie uczucia wywołałby? Jakie więc zastrzeżenia zrobisz, jeżeli ktoś lub coś ma być dla nas komicznym, śmiesznym? Wskaż miejsca najkomiczniejsze.

Kto występuje w *b*? Kto tu jest główną osobą? Czy zachowanie się Zagłoby jest zachowaniem zwykłego tchórze? Co powiesz o charakterze Zagłoby na podstawie obu wyjątków. Wskaż miejsca komiczne w tym wyjątku? Wskaż do-

kładnie gdzie rozpoczyna się komizm i gdzie zanika? Co cię tu śmieszy? Sytuacja pozornie bardzo poważna jaką się w końcu okazuje? Ile tu jest scen komicznych? Gdzie jest komiczna sytuacja, komizm sytuacji, gdzie komiczna postać, komizm charakteru?

Czy uczucie komizmu jest uczuciem prostym, czy złożonym? Określ na podstawie porównania *a* i *b*, na czym polega komizm charakteru, sytuacji?

§ 50 (I, 169). Kto występuje w tym utworze? Jaka postać nazwiesz komiczną? Dlaczego? Na czym polega komizm sceny początkowej? Kto występuje w opowiadaniu autora? O czym opowiada autor? Czy świat, który ukazuje autor, jest światem zwykłym? Czy opowieść ta wzrusza nas? Czem? Jakie uczucia budzi postać męża, żony? Jak nazwiesz ich postępowanie? Czy niema w niem rysu bohaterstwa? W czym mianowicie? Czy kamizelka jest przedmiotem, interesującym nas żywiej? Co na początku wywołuje dla niej zainteresowanie? Jakie uczucia budzi kamizelka w scenie z handlarzem? Czy przy końcu opowiadania kamizelka jest czemś śmiesznym, bezwartościowym, czy poważnym, wzruszającym, może bezcennym? Dlaczego tak lub nie? Czy autor odczuł wartość kamizelki? Czy kontrast nie uwypukla tu silniej wartości tej kamizelki? A postaci męża i żony czy od początku do końca wywołują wrażenie poważne, głębokie wzruszenie, czy też jest chwila, w której są małe, powszednie, śmieszne? Jeżeli tak, gdzie, kiedy? Czy komizm, śmieszność kamizelki i tych dwojga ludzi przewycięża ich powaga—niemal wzniosłość czy odwrotnie? Jakie uczucie wywołuje całość utworu? *Taki przebieg, gdzie coś wartościowego wylania się z unicestwienia komicznego i nad tem unicestwieniem panuje, nazywa się humorystycznym.* Postaci męża i żony są więc postaciami jakimi? Kamizelka jest przedmiotem jakim? Uczucie humoru jest proste czy złożone, mieszane? Jakie uczucia się nań składają?

Jaki jest stosunek Prusa do świata? Czy widzi jego śmieszność i wzniosłość, czy go kocha, wierzy w jego wartość? Jaka myśl zamyka utwór? Jak rozumiesz wyrazy: „Któż jednak powie, że za temi chmurami niema słońca“? Czy można Prusa nazwać humorystą w głębokim znaczeniu tego słowa?

Jak jest skompowany utwór? (Dwa utwory: obejmujące opowiadanie — ramy: autor, nabycie kamizelki, rozmyślanie nad nią; obramowane opowiadanie: dzieje małżeństwa). Czy akcja i postaci, występujące w obramowaniu, w zewnętrznej opowieści, są te same, co w opowiadaniu wewnętrznym? Czy ściśle są z tamtymi połączone? A jaką kompozycję mamy w „Bibljomanie“, „Siłacze“? Czy podobna? Pod jakim względem? Wskaż, gdzie wewnętrzne i zewnętrzne opowiadanie jest związane najluźniej, gdzie najściślej, gdzie ważniejsze zewnętrzne, gdzie wewnętrzne. Jaką rolę spełnia opowiadanie wewnętrzne i zewnętrzne tu, w „Siłacze“, „Bibljomanie“? Czy „Książd Piotr jest zbudowany podobnie?

Czy Zagłoba w „Ogniem i mieczem“ jest postacią wyłącznie komiczną, czy ma chwile humorystyczne? Jeżeli tak, wskaż je. Czy w nazwie „pisma humorystyczne“ wyraz humor ma podobne znaczenie, jak w naszym rozważaniu? Jaką znajdujesz różnicę?

ROZDZIAŁ II.

K o m p o z y c j a.

A. STOSUNKI SKŁADNIKÓW.

§ 51 (I, 169–171). Z jakich części obrazów składa się całość *a*? Scharakteryzuj nastrój każdej części. Czy łączą się one w całość obrazu, widzianego z jednego miejsca? A nastrojowo czy przystają do siebie, zgadzają się z sobą? Jaki mają wspólny ton? Czem jest ostatnia zwrotka w stosunku do całości? Czy dobrze wyraża nastrój całości?

Z jakich części składa się *b*? Scharakteryzuj nastrój każdej zwrotki. Czy w niektórych zwrotkach niema bezpośredniego wyrazu uczucia, wywołanego obrazem? Czy obrazy, zawarte w oddzielnych zwrotkach łączą się w całość, ogladaną z jednego miejsca? Co je więc łączy? Jak rozumiesz ostatnią zwrotkę? Co znaczy: „Oczyrna myśl, jeno: niebios, słońce, kwiaty“? Czem jest ostatnia zwrotka w stosunku do całości?

Porównaj *a* i *b* i wskaż, w czym są podobne, czym się różnią. Od czego zależy różnica? Który utwór przemawia przeważnie do wzroku, który i do innych zmysłów? Jakich?

§ 52 (I, 171–172). Z jakich składników tworzy się całość? Wskaż, z jakich szczegółów się składa krajobraz. Czem ożywiony? Charakter obrazu i nastrój. Postać ludzka. Jak poeta określa stosunek tej postaci do tła? Czy jest to stosunek zgodności? Na czym polega ta zgodność? Jaki jest trzeci składnik tej całości? Jakie uczucia zbudziło zjawienie postaci kobiecej? Jak poeta przedstawia rozwój swego uczucia? Barwy panujące. Nastrój całego wyjątku.

§ 53 (I, 172–176). Jakiem uczuciem technie *a*? Jaką myśl zawiera? W której zwrotce najsilniej uwypukla się ta myśl, ujawnia uczucie? Czy poetka odnajduje podobieństwa, czy przeciwieństwa między sobą i słońcem? Wskaż wszystkie wymienione lub zobrazowane tutaj kontrasty. Jak wygląda świat w oczach poetki? Jaki jest stosunek poetki do tego świata? Z ilu części składa się utwór? Jaką ukazuje nam siebie poetka we wstępie? Czy wyrazy „smutna ziemia“ w zakończeniu budzą te same wrażenia, co w zwrotce drugiej, czy działają już inaczej? Głębiej, silniej czy słabiej? Dlaczego? W jaki sposób poetka zamknęła całość? W jakim stosunku ostatnia zwrotka pozostaje do poprzednich. „(Więc nie miej“...) W jakiej formie napisana całość?

Myśl i uczucie *b*. Gdzie wyrażone najbezpośredniej, najsilniej? Ile osób tu występuje? Czy te osoby, ich losy są zgodne, czy przeciwstawiają się sobie? Na jakim tle odmalowana każda postać? Wskaż poszczególne obrazy, ich nastrój. Z ilu części składa się akcja? Czy szeroko odmalowana? Po czyjej stronie stoi poetka? Dlaczego poetka wyprowadza króla bezimiennego, a chłopu daje miano Stach? Dlaczego w ostatniej zwrotce mówi o chłopie, nie o Stachu?

Obraz początkowy w *c*. Kto tu występuje? Jaki obie postaci łączy stosunek? Kto przemawia? Od czego zaczyna się jego mowa? Wskaż charakterystykę pomnika Piotra i Marka Aurelego. Jakie rysy obu postaci przeciwstawił poeta? Jakie wrażenie wywiera całość obu pomników w opisie? Czego uosobieniem jest car Piotr? Jak rozumiesz słowa: „I wiatr zachodni ogrzeje te państwa“? Jakie myśli wywołuje zakończenie dziś, jakie mogło wywoływać za czasów Mickiewicza? Co we wrażeniu naszym wysuwa się na czoło utworu? Czy tytuł dobrze dobrany? Czy można kompozycję tego utworu porównać z kompozycją noweli „Kamizelka“? Pod jakim względem?

Czy kontrast osłabia, czy uwypukla, wyjaskrawia myśl i uczucie?

§ 54 (I, 176). Dlaczego autorka zatytułowała nowelę „Ogniwa“? Co różni Berka i hrabiego? Wygląd zewnętrzny. Stanowisko społeczne obu. Wskaż obrazy, w których uderzają nas kontrasty? Na czym polegają kontrasty w tych obrazach? Co łączyło Berka i hrabiego? Stosunek ich do rodziny. Samotność. Młodość. Śmierć. Czy te ogniwa my tylko widzimy, czy odczuwają je obie postaci utworu? Z czego o tem wnioskujeś? Czy obie postaci nie spostrzegają nawiązywania się ogniw? Jak oddziaływały na to spostrzeżenie? Czy obie postaci są odmalowane równie obszernie, czy którąś wysuwa się na czoło opowieści? Czy którejkolwiek dzieje są obszerniej przedstawione? Na jakim tle ukazuje autorka po raz pierwszy Berka i hrabiego? Jakie uczucia wywołuje postać hrabiego, jakie Berka? Która postać wydaje ci się sympatyczniejszą? Dlaczego? Jaki obraz rozpoczyna utwór, jaki kończy? Nastroj zakończenia. Jaki obraz uwiązał ci najbardziej w pamięci? Jakie wrażenie wywiera całość? Jakie myśli budzi utwór?

Wskaż ogniwa w nowelach, zawartych w tej książce, i wyjątkach z „Trylogji“. Wskaż tu utwory, w których jest mowa o ogniwach.

§ 55 (I, 176–180). Podziel wyjątek *a* na części. Według czego dzielilesz na części? Ile takich części znalazlesz? Jakie porównania stanowią ośrodki części? Jak się ze sobą łączą? Czy poeta odmalował stopniowe wzmaganie się ognia, czy opuścił jakie ogniwa? Na jakim tonie kończy? Wrażenie całego wyjątku. Porównaj z opisem pożaru Rzymu i powiedz, jakie odnajdujesz podobieństwa i różnice.

Rozpatrz *b* i powiedz, czy stopniowanie jest tu tak wyraziste, jak w *a*. Jakie uczucie wiąże poszczególne ogniwa stopniowania? Czy wartość uczuciowa wymienianych przedmiotów uczucia żalu stopniowo wzrasta? Czy w całym szeregu są przedmioty równowartościowe albo mało się różniące? Wskaż je. Co w tym szeregu posiada dla ciebie największą wartość, czego szkoda najbardziej?

Wyjaśnij dokładnie i szczegółowo myśl utworu *c*, tłumacząc obraz za obrazem. Wskaż w *c* wstęp, stopniowanie i zamknięcie. Wskaż stopnie stopniowania. Czy to jest sto-

pnowanie [potęgujące, czy słabnące? Charakter uczuciowy zamknięcia. Ton całego wiersza.

Wskaż w *d* stopniowanie. Co wiąże ogniwa stopniowania? Czy ostatnia zwrotka należy do stopniowania potęgującego? Jakiej spodziewasz się odpowiedzi piramid w ostatniej zwrotce? Jak działa kontrast odpowiedzi ostatniej z odpowiedziami poprzedzającymi? Jaki jest nastrój całości i zakończenia?

Porównaj budowę *b*, *c* i *d* i powiedz, jakie odnajdujesz podobieństwa i różnice.

§ 56 (I, 180–182). Z jakich szczegółów składa się całość obrazu w *a*? Jak wiążesz w swojej myśli wyrazy: „Myśl taka daleka“ z poprzednimi wierszami? Czy składniki obrazów porównywane są stale z tą samą właściwością snu? A z jakimi—po kolei? Co jednak jest w nich wspólnego? Jaki nastrój tkwi w czterokrotnie powtórzonym porównaniu „jak sen“? Jaki to powtórzenie wytwarza ton panujący całości?

Nastroj całości *b*. Rysy krajobrazu jesiennego. Czy widzimy jeden obraz czy obrazy? Czy ich układ odpowiada określeniu poety: „Rozglądam się naokoło“, czy rzeczywiście jest wynikiem „rozglądania się“, błędzenia wzrokiem? Stosunek poety do przyrody; do krajobrazów jesiennych. Dlaczego poeta nie żałuje lata? Jaką to tajemnicę widzi w jesieni, podobnie jak w lecie? Czy niema jakiegoś technienia wzniosłości w tym obrazie jesieni? Co tu może technąć wzniosłością? Jak poeta zamyka w całość te obrazy jesienne i rozmyślenia nad niemi? Rozważ trzy pierwsze i trzy ostatnie zwrotki i powiedz, co się w nich powtarza. Która zwrotka powtarza się najdokładniej? Z jakich rysów jesiennych składa się pierwsza zwrotka? Czy nastraja nas odrazu, technie jesienią? Jaką różnicę nastroju wywołuje zmiana w pierwszym wierszu powracającej w zakończeniu pierwszej zwrotki? Dlaczego nawrót pierwszej zwrotki zamyka pięknie całość?

B. BUDOWA CZĘŚCI I CAŁOŚCI.

Czynniki jedności utworu. Początek, zakończenie.

§ 57 (I, 182¹). Pierwsza księga. Do kogo zwraca się poeta w pierwszych czterech wierszach? Jakiemu uczuciu daje wyraz? Czy uczucie to odziaływa na obraz ojczyzny w pamięci poety? Jak? Do kogo zwraca się poeta z inwoka-

¹) Poprawić „XIII i epilog“ na XXX i epilog“.

cją w dalszym ciągu? Czyja postać wysuwa się ku nam na początku. Jakimi uczuciami się dzieli z nami? Jaki motyw uczuciowy wysuwa się na czoło? Gdzie się kończy wstęp uczuciowy, a zaczyna spokojna opowieść? Wskaż przejście od jednego drugiego („—przenoś duszę moją utęsknioną i t. d.“). Obraz dworu soplicowskiego. Jak nastraja względem mieszkańców i gospodarza? Od czego zaczyna się akcja poematu? W jakiej chwili życia Tadeusza następuje spotkanie z Zosią? Czy Tadeusz jest wzruszony powrotem? Czy spodziewał się spotkać Zosię? Ta niespodzianka jak na niego wpływa? Z kim dalej następuje powitanie? Co się z niego dowiadujemy o towarzystwie w Soplicowie? O przyczynie zjazdu? Stanowisko Wojskiego w domu Sędziego. Stosunek Tadeusza do Sędziego. Czem jest w akcji opis zachodu słońca? Posunięciem czy zatrzymaniem? Zachód słońca pozwala wejrzeć w zwyczaje gospodarskie domu Sędziego. Czy rysy, tu wydane, godzą się z rysami w opisie początkowym? Obyczaj w domu Sędziego. Powitanie. Koniec prac i zajęć gospodarskich. Gościowość Sędziego i obowiązki gospodarskie. Akcja sporu o zamek gdzie się nawiązuje, w jaki sposób? Opis zamku: wnętrze i sień, odległość od dworu Sędziego. Zachowanie się Tadeusza podczas wieczerzy. Jak je sobie tłumaczysz? Do czego ono daje powód? Kto i czem urozmaica wieczerzę? Stanowisko Sędziego i Podkomorzego wobec teraźniejszości i przeszłości.

Poglądy na grzeczność Sędziego i dzisiejsze. Od czego ratuje Tadeusza Podkomorzy swoim przemówieniem? Na jakie tory wprowadza w końcu rozmowę Pokomorzy? Szersze? Kiedy i jak zjawia się Telimena? Na co obliczone jej spóźnienie? Jaki niewinny spór powstaje w czasie uczy? Pomyłka Tadeusza. Jak tłumaczy sobie różnicę obu postaci? Charakterystyka Telimeny bezpośrednia. Spór o charty jak się krzyżuje z nawiązującą się akcją między Tadeuszem i Telimeną? Wmieszanie się niezręczne w spór Tadeusza. Pomoc Podkomorzego. Krytyka Wojskiego. Koniec wieczerzy. Czy Tadeusz dużo przeżył tego dnia? Co? Sędzia i Woźny. Ciska nocna wsi litewskiej. Kontrast życia wsi i wypadków dziejowych. Jaką drogą dochodzą one do uszu i duszy mieszkańców tej wsi? Wyniki tych wieści. Stosunek wsi do nich. Powierzchnia i głębia życia wsi. Kwestarz. Tajemniczość tej postaci. Na czem polega?

Z ilu i jakich części składa się akcja księgi? Czy łączy je jedna akcja? Ile i jakie? Oprócz akcji co je łączy? W jaki sposób? Wymień postaci, które poznaliśmy w tej księdze. Co o każdej możesz powiedzieć. Którą poznałeś najdokładniej? Która wysuwa się na czoło? Wskutek czego? Stosunki wzajemne tych postaci. Tło. Kiedy zaczyna się i kończy akcja w tej księdze? Od czego zaczyna się, na czem kończy? Czy ton zakończenia i całości jest ten sam? Jak scharakteryzujesz ton uczuciowy zakończenia? Wskaż, co jest naturalnym zamknięciem akcji tej księgi? (Noc, sen). Co jest nawiązaniem do dalszej akcji?

Księga druga. Od czego się ta księga zaczyna? (Wstęp opisowo-liryczny). Jaki ton wprowadza ten początek? Czy podobny do początku pierwszej księgi? Początek akcji tej księgi. W jaki sposób wstęp wiąże się z początkiem akcji? Z jakich części składa się ta akcja? Jakie akcje księgi pierwszej rozwijają się tu dalej? Jakie tu są akcje jednoczesne? W jaki sposób one się ze sobą krzyżują, przerywają i nawiązują? Jakie wypadki, poprzedzające akcję „Pana Tadeusza“, zawarte są w opowieści Gierwazego? Jak opowieść ta działa na Hrabiego? Jak działa na spór o zamek? Kto jest największym wrogiem Sopliców? Czy między sceną w zamku i następną w ogrodzie jest stosunek zgodności, czy kontrastu? Czyja postać oświetla charakterystycznie ta pierwsza część księgi? Jak? Śniadanie w domu Sędziego. Na czem się tu skupia nasze zainteresowanie? Wskaż momenty komiczne w czasie śniadania? (Anegdota Telimeny, Wojskiego placka, interwencja Robaka w sporze o charty). Na czem polega komizm każdej sceny?

Czem ton tej księgi różni się od poprzedniej i w czem jest podobny? Czy rysy obyczajowe zajmują tu dużo miejsca? Od czego zaczyna się akcja tej księgi, na czem kończy? Miejsce akcji przenosi się? Ile razy? Skąd dokąd? Jakie czynniki wiążą tę księgę w całość? Co ją wiąże z księgą następną? Jakie zapowiedzi dalszej akcji znajdujemy w tej księdze?

Księga trzecia. Kogo poznajemy dokładniej w tej księdze? Jakie usposobienie ma Hrabia? Czy widzi rzeczy tak, jak są, czy wszystko się w jego oczach przeinacza? Wskaż dwa tego przykłady? Czy pierwsze doświadczenie uczy go? Jak przyjmuje pierwszy zawód? Jak Hrabia przeinacza w swej wy-

obrazni rzeczywistość? Czy lubi rzeczywistość? Postać Zosi, jej prace i zajęcia. Stosunek do dzieci. Stosunek do Hrabiego. Czy obie postaci są zgodne, czy stanowią kontrast? Kontrast pod jakim względem? Wskaż, gdzie ten kontrast silnie się uwydatnia? Czy między tłem sceny i Zosią istnieje zgodność? Na czym polega komizm sceny między Zosią i Hrabią? Jakie jest przejście od sceny w ogrodzie do sceny z Telimeną w lesie? Na czym polega kontrast między Zosią i Telimeną? Plany Sędziego. Jak je przyjmuje Telimena? Plany Telimeny. Zakończenie dysputy. Czy Sędzia pytał Tadeusza o zdanie w sprawie małżeństwa? Jakie ma argumenty przekonywujące w sprawie wyboru przyszłej żony Tadeusza? DIALOG o malarstwie. Czy Hrabia jest szczery? A Telimena? W czym szczerza, w czym nieszczerza? Co skłania obiadujących do milczenia? Wejście i okrzyk gajowego jak wpływa na usposobienie obecnych? Wskaż, co zamyka księgę w całość, co zwraca nas ku dalszym zdarzeniom? Miejsce akcji tej księgi. Czas.

Czy ton tej księgi różni się od poprzednich? Czy jest tu jakiś moment dużej powagi, wzniosłości, grozy, jak w poprzednich? Która z trzech ksiąg jest najściślej w sobie zamknięta? Której zakończenie budzi najsilniejsze oczekiwanie?

Księga X. Początek księgi jak się splata z początkiem akcji? Jak przyroda sprzyja zwycięzcom? Gdzie się rzecz dzieje? Kiedy się zaczyna, kiedy kończy? Kto występuje w tej księdze? Sposoby zabezpieczenia losu zwycięzców. Jakie zapada postanowienie co do losów Tadeusza i Zosi? Czy Tadeusza zmieniło jego uczucie do Zosi? Jak? Co się dzieje z Hrabią i Telimeną? Na czym polega kontrast między obu pożegnaniami: Tadeusza z Zosią i Hrabiego z Telimeną? Jaki jest ton całej księgi? A scena pożegnania Hrabiego z Telimeną jaki ton wprowadza? Spowiedź Jacka Soplicy co nam rozświetla w porównaniu z opowiadaniem Gierwazego z ks. II? Jakie wyznanie pada z ust Gierwazego? Jak wpływa spowiedź Jacka Soplicy na spór Horeszków z Soplicami? Czem są dla Jacka wieści od Fiszera? Jakie uczucia wywołuje obraz zmarłego? Czy księga ta jest silnie zamknięta? Wskutek czego?

Księga XI i XII. Wstęp: obraz i apostrofa. Czy silny jest ton uczuciowy tego wstępu? Jak się wiąże z akcją tej

księgi? Kiedy się akcja rozpoczyna? Jak nastraja pogoda poranku? nabożeństwo? Co dodaje do znanych nam dziejów Robaka przemówienie Podkomorzego? Czem jest ono w stosunku do pamięci zmarłego? Około czego obraca się rozmowa Gierwazego i Protazego? Rozstrzygnięcie sporu o charty. Strój litewski Zosi. Jaki ton uczuciowy panuje w tej księdze? Czy jest ona wyodrębniona od następnej? Miejsce akcji w ks. XII. Serwis. Niezadowolone Maćka maćki harmonję. Hrabiego gniew na Telimenę i rezygnacja? Scyzoryk. Uwłaszczenie włościan. Gra Jankla. Czem jest ona dla wszystkich obecnych? Dla wojskowych? Czem się kończy? Stosunek Wojskiego, Kluczniaka, Jankla do wodzów. W polonezie przesuwają się niemal wszystkie postaci poematu. Zachód słońca opromienia całe Soplicowo. Jakie uczucia wywołuje ten obraz? Jakie wrażenie wywiera ostatni dwuwiersz? Co ostatnie dwie księgi wnoszą do poematu co do postaci znanych, akcji, tonu? Jakie nowe postaci wprowadzają? Co łączy te dwie księgi w spójną całość? (Miejsce, czas, akcja, ton uczuciowy).

b. Rozdział I. Czy autor ściśle oznaczył rok, w którym się rzecz dzieje? A porę dnia czy nocy? Wstęp o czem mówi? Jak nastraja czytelnika? Wskaż przejście od wstępu do opisu Dzikich Pól? Nastroj chwili i miejsca. Od czego rozpoczyna się akcja? Zwykle to czy niezwykle zdarzenie? A w tem miejscu? Ile postaci wysuwa się na czoło w tym rozdziale? Czy poznajemy je odrazu dokładniej? Czy autor daje ich bezpośrednio, czy pośrednio charakterystykę? Scharakteryzuj obie postaci. Jakie rysy przeciwstawne w nich znajdujesz? Jakie dwa światy reprezentują? Jakie miejsce akcji budzi największe zainteresowanie? Jaki jest nastrój pożegnania Chmielnickiego ze Skrzetuskim? Czy godzi się z nastrojem stepów i nocy? Jaką akcją zapowiada, o jakim charakterze? Co stanowi o jedności tego rozdziału? Czy nastrój tego rozdziału jest jednolity? Jaki mianowicie?

Rozdział II. Czy nastrój tego rozdziału podobny do pierwszego? Czem się różni? Co daje ten rozdział dla zrozumienia wypadków rozdziału pierwszego? Jak reaguje szlachta, żołnierstwo, starszyzna na ucieczkę Chmielnickiego? Dlaczego ta ucieczka jest tak niebezpieczna? (Charakter Chmielnickiego, papiery królewskie). Jakie Zaćwilichowski wydaje rozporządzenia? Jakie sceny komiczne ożywiają akcję? Z ja-

kiemi scenami groźnemi tworzą kontrast? Jakie postaci komiczne tu występują? Kogo poznajemy w tym rozdziale? Jaki świat pokazuje autor obok świata szlacheckiego, żołnierskiego? Co uderza w tym świecie (czabanów, zaporozców)? Czy te dwa światy są do siebie podobne? W czym różne? W jakim pozostają do siebie stosunku? Czem się kończy ten rozdział? Jakiej przyszłości są zapowiedzią obrazy końcowe? Co spaja ten rozdział w całość? Czy akcja pierwszego rozdziału posuwa się tu znacznie? Wogóle czem jest ten rozdział dla całej powieści?

Rozdział III. Od czego rozpoczyna się ten rozdział? Charakter miejscowości, jej dzieje. Czy ten szczegółowy krajobraz przyspiesza akcję, czy zwalnia i jakby nadaje jej więcej szerokości? Czas akcji rozdziału. Jaka nowa akcja się tu nawiązuje? W jaki sposób? Jaką rolę gra w nawiązaniu akcji przypadek? Jaki? Otoczenie. Kto w niej bierze udział? Jaki jest jej stosunek do akcji najobszerniejszej? Czy obie akcje luźnie stoją obok siebie, czy łączą się i krzyżują? Wskaż czynniki, zamykające rozdział w całość i prowadzące w przyszłość. Jakie nowe osoby tu występują? Jakie rysy poeta podkreśla w Bohunie? Czy zapowiadająca się między nim i Skrzetuskim walka o Helenę wydaje się łatwą? Która z postaci, poznanych w trzech rozdziałach, zapowiada się jako bohater powieści? Wskaż postaci główne, podrzędne. Które z postaci wywierają dodatnie, które ujemne wrażenie? Dlaczego? Co rozdział III dodaje do charakterystyki Skrzetuskiego. Podbipięty?

Rozdział XXIX. Gdzie się rzecz dzieje? Kiedy? Kto znajduje się we dworze toporowskim? Nastroj zgromadzonych. Czy spodziewają się jakichś wieści ze Zbaraża? Czy postać Skrzetuskiego jest dostrojona do tego zgromadzenia? Wrażenie wieści ze Zbaraża. Postanowienie króla pod jakim powstało wpływem? Którą ze znanych akcji powieści rozwija ten rozdział? Czem się kończy? Nastroj całości i zakończenia? Czem są zdarzenia końcowe rozdziału dla Skrzetuskiego?

Rozdział XXX. Którą akcję rozwiązuje, kończy ten rozdział? Co się dzieje ze Skrzetuskim, Heleną, Bohunem? Z akcją poprzedniego rozdziału? W jaki sposób, gdzie dowiadujemy się o jej zakończeniu? Co uzupełnia opowieść Rzędziana? Jaki jest nastrój całego rozdziału? Czem w całej opowieści jest obraz zgromadzonych w Grabowie? Odpowiedź

Skrzetuskiego na prośbę Rzędziana. Wspomnienia i opowieść Zagłoby co jeszcze raz stawiają przed oczy, w jakim zabarwieniu uczuciowym? Czem są dla całej powieści? Czyją podnoszą zasługę? Czy nastrój ostatnich dziesięciu wierszy jest spotęgowaniem, osłabieniem, czy pewną zmianą tonu zakończenia? (Złagodzenie — ton rozrzewnienia).

Epilog. Czego jest epilogiem? Czy w poprzednim rozdziale dopominało się coś o ten epilog? Czy obraz bitwy Beresteckiej ma to samo tempo, tę samą szczegółowość, co inne bitwy w powieści? Kto w nim występuje? Kto się wysuwa na eżoło akcji? Jaki ton panuje w tym obrazie? Czy ostatnie wiersze epilogu tchną tem samym uczuciem, co całość? Jakim?

Czy podział utworu na części, rozdziały, księgi, pieśni, akty jest przerwaniem ciągu utworu w dowolnym miejscu, czy jest podziałem kompozycyjnym? Na podstawie poprzedniego rozbioru powiedz, jakie znasz czynniki, wyodrębniające kompozycyjnie poszczególne części utworu i łączące je w całość. (Postaci, akcja, części akcji, sytuacja, miejsce, środowisko, czas, nastrój, myśl główna). Czy te same czynniki są czynnikami jedności utworu? Składniki utworu są więc czynnikami jedności. Na czem może polegać wyodrębniający całość charakter wstępu, zakończenia?

Czy postać autora występuje silnie w „Panu Tadeuszu”? W jakich miejscach? Czy postać ta, jej uczucia nie są również czynnikiem jedności poematu? Czy świat „Pana Tadeusza”, „Ogniem i mieczem” nie jest złączony nadto przez jednakowe oświetlenie, jednakowy autora do niego stosunek. Spróbuj określić ten stosunek w „Panu Tadeuszu”, „Ogniem i mieczem”.

§ 58 (I, 182–184). Wskaż część *a*, w której został rozwinięty główny temat utworu. Jak charakteryzuje poeta „dumnych badaczy” i ich losy? Jakie dwa ich poglądy na bieg świata przytacza? Jaką sam daje odpowiedź? W jakim obrazie przedstawił stosunek rozumu do wiary? Jak wyjaśnia obraz? Jak zamyka utwór? Wskaż wstęp utworu? Czy jest w nim nuta osobista? Jak rozumieć pierwszą, szczególnie drugą zwrotkę? Objasnić szczegółowo drugą zwrotkę. Stosunek poety do Boga, narodu; przyszły stosunek narodu do wiary poety. Wskaż przejście od wstępu do właściwego tematu. („Przejrzałem niskie i t. d.). Jaka wiara, pogląd na świat ujawnia się w tym utworze, przenika i wiąże całość?

Opowiedzieć nowelę „Sen“. Jaka jest jej myśl przewodnia? Czem jest cierpienie według autora? Czy tak samo zwykle oceniamy cierpienie? W jaki sposób wyraził swój pogląd autor? W jakim obrazie? Jak zobrazował poeta twórcze działanie cierpienia? Co nie jest szczęściem według autora? Co jest szczęściem? Czy pogląd autora godzi się z poglądem zwykłym? Czy w końcowym widzeniu studenta autor porusza nowy temat? Jaki? Jaki według autora jest stosunek wiary i rozumu? Jaki jest stosunek tego nowego tematu (rozum-wiara) do poprzedniego (cierpienie-szczęście)? Z czyjem stanowiskiem możesz porównać stanowisko Prusa w sprawie stosunku wiary i rozumu? Czy pogląd Prusa i Mickiewicza jest zupełnie taki sam? Czy zdobyta przez studenta wiara pomaga mu w życiu? Jak?

Gdzie się rzecz dzieje w *b*? O jakiej porze? Kto jest bohaterem utworu? Scharakteryzuj studenta. Jakie jeszcze postaci występują tu wyraźniej? Jakie środowiska autor maluje z upodobaniem? Wskaż sceny komiczne.

Wskaż w nowelce świat widzeń i rzeczywistości. Dlaczego treść świata widzeń studenta jest taka, nie inna? A o czem student myślał, nim zachorował? Po czem poznajesz, że świat widzeń studenta jest światem widzeń? Wskaż przejścia ze świata widzeń do rzeczywistości i odwrotnie. Czy styl tej noweli jest stylem rzeczowym, realistycznym, stylem rzeczywistości, czy potęgującym? A może i taki, i taki; w tym wypadku wskaż miejsca o takim lub takim stylu. Czy nowela jest optymistyczna, czy pesymistyczna? Jak traktuje Prus swe postaci: z pogardą, niechęcią, złośliwie czy z miłością, współczuciem? Czy odnajdujesz tu ten sam stosunek do ludzi i świata, co w noweli „Kazmizelka“? Czy w „Księdzu Piotrze“ Tetmajer jest humorystą? Czy można mówić o humorze w „Panu Tadeuszu“? Wskaż tam kilka odpowiednich przykładów.

§ 59 (I, 184). Z ilu obrazów składa się ten utwór? Co nam ukazuje autor w pierwszej zwrotce, drugiej, trzeciej, czwartej? Jakie wrażenie wywierają dwie pierwsze zwrotki? Dwie ostatnie?

Jak rozumiesz myśli podróznego, zawarte w ostatnich dwóch wierszach? Jak scharakteryzujesz jego stan duszy? Nastrój całości.

Z ilu zwrotek składa się utwór? Czy granice zwrotek odpowiadają granicom obrazów? Czy zwrotki różnią się ogólną budową rytmiczną? Co sprawia ta jednakowość budowy rytmicznej? A czy różnią się budową rymową? Co sprawia ta odmienność budowy? Które zwrotki są powiązane rymowo? Czy pozostaje to w jakim związku z obrazem lub myślą tej części utworu? Czy budowa rytmiczno-rymowa wypukła tu kompozycję utworu, czy ją zaciera? W jaki sposób ją wypukła?

§ 60 (I, 184–291). Czy znasz dzieje wojny Trojańskiej?

A dzieje Hektora? Co mówi o życiu i śmierci bohatera Achilles w wyjątku z pieśni IX? Czy na początku wyjątku z pieśni XVIII Tetyda wie, co chce uczynić Achilles? Co go pcha do walki, po której nadejdzie pewny zgon? Dlaczego Achilles potępia gniew i kłótnię? Czy protestuje przeciw rychłej swej śmierci? Czy matka opiera się długo postanowieniu syna? Co postanawia matka? Wskaż miejsca, najbardziej wzruszające. Gdzie najsilniej ujawnia się miłość macierzyńska? Na jakie części podzielił wyjątek z pieśni XVIII?

Co stanowi temat zasadniczy rozmowy matki z synem w *b*? Jakbyś stosownie do niego zatytułował utwór? Czy przemówienie Achillesa ma charakter osobisty? Jak tłumaczy Achilles konieczność walki i zgonu bohatera? Jakie tu są motywy czynów Achillesa? Jakimi argumentami chce go powstrzymać Tetyda? Co mówi o nim, o sobie, o Peleuszu, o Hektorze, jego rodzinie? Czy się od Achillesa dopiero dowiaduje o jego postanowieniu, czy przybywa wiedząca? Jak scharakteryzujesz nastrój obrazu początkowego? Czy z obrazem tym zespola się zgodnie smutek Tetydy?

Wskaż, jak przetworzył Asnyk obrazy, sceny i postaci homerowskie, i jaki tego jest wynik? Co pozostało z tekstu homerowego? Co Asnyk dał od siebie? Jak skomponował całość?

CZEŚĆ III.

Znaczenie przenośne utworów.

§ 61 (I, 192–194¹⁾). Podziel *a* na części. Czy podział rytmiczno-rymowy zgadza się z twoim podziałem? Jaki obraz zawiera pierwsza zwrotka? Czy treścią drugiej jest inny

¹⁾ W zakończeniu sonetu „Ajudah“ zmienić „tonie“ na „toni“.

przedmiot? Co zespala oba obrazy? Jaką myśl zawiera trzecia zwrotka? W jakiej formie? Jaką myśl zawiera czwarta zwrotka? Jaki stosunek wiąże treść trzeciej i czwartej zwrotki? Co wywołuje w duszy poety obraz ciszy morskiej? Czy ten stosunek podobieństwa zaznaczony został formalnie w sposobie wypowiedzenia (apostrofa, budowa zdania) i rymowaniu? Czy nastrój całości jest jednolity, czy niejednolity? Jak się zmienia?

Na co lubi oglądać poeta w *b*? Wskaż wartości malarzkie obrazu (kształty, barwy). Jakie wrażenie wywołuje to widowisko? (Wspaniałości). Jaki charakter ma ten obraz według drugiej zwrotki? Jakie myśli budzi ten obraz? Jak przedstawiony został proces twórczy w dwóch ostatnich zwrotkach? Na jakich momentach twórczości poeta się tu zatrzymuje? Czy poeta daje wyraz wierze w trwałość pieśni? Do kogo się zwraca z swem rozmyśleniem? Dlaczego obraz spienionego morza budzi myśl o przebiegu twórczym? Nastrój obu obrazów: morza i przebiegu twórczego. Jakie składniki obrazu przebiegu twórczego odpowiadają składnikom obrazu morza? W jaki sposób? Czy stosunek wewnętrzny obu obrazów został uwytłumaczony formalnie? W jaki sposób? Podziel ten sonet na części. Czy podział ten odpowiada podziałowi *a*? Wskaż różnice. Jaki jest nastrój całości? Czy jest jednolity? Dlaczego poeta lubi widok ze skały Ajudahu?

Podziel *c* na części. W jaką dziedzinę przenosi myśl pierwszy obraz? Jakie myśli budzi w poecie? Dlaczego? W jakim stosunku pozostają do siebie dwa obrazy zasadnicze każdej części (burza-pogoda)? Jak więc zbudowany jest utwór? (Wewnętrznie: dwa obrazy, oparte na kontraście, powiązane przez podobieństwo; zewnętrznie: dwie sekstyny, których kontrastujące części wyodrębnione rymowo). Czy mógłbyś ustalić jakiś związek myślowy, uczuciowy między *c*, *b* i *a*?

Czy obrazy w *a*, *b* i *c* mają tylko jedno znaczenie, czy dwa? A czy nie mogłyby mieć ich więcej?

Kto występuje w *d*? Co myślą ludzie na brzegu? Co się dzieje na wielkich okrętach? Na małym statku? Jak tłumaczy poeta swoją przypowieść? Jakie odpowiedniki znajduje dla swych myśli w przypowieści? Czy bez przypowieści myśl jego byłaby równie wyrazista, a nauka przekonywająca? Dlaczego więc użył formy przypowieści?

§ 62 (I, 194¹)–196). Składniki tego obrazu. Jak charakteryzuje poeta limbę? Jakiej jej przypisuje uczucia? Jak charakteryzuje świerki? Jakiej im poeta przypisuje działanie? Czy obraz ten ma tylko właściwe znaczenie, czy i przenośne? Jakiej przenośności? Kim są świerki?

Dlaczego obraz burzy w „Panu Tadeuszu“, Czatyrdahu w „Widoku gór ze stepów Kozłowa“ (I, 158) ma jedno znaczenie, a obraz limby i świerków tutaj podwójne: właściwe i przenośne? Od czego to zależy?

A w następnym wierszu czy mamy podwójne, czy jedno znaczenie:

L i m b a

Samotna limba szumi
Na zбочu stromem,
U stóp jej czarna przepaść,
zasłana złomem.

Wkoło się piętrzy granit
Zimny, ponury,
Ponad nią wicher ciemne
Przegania chmury.

Wkrąg otoczona taką
Pustką okrutną,
Samotna limba szumi
Bezdenie smutno.

(K. Tetmajer).

Jeżeli podwójne, to czy dwoistość znaczenia narzuca się z taką siłą, jak w *a*? Jeżeli nie, dlaczego? Jeżeli narzuca się wogóle, dlaczego? Czy to drugie, ukryte znaczenie da się tak ściśle określić, jak w *a*? Jak wyjaśnisz to drugie znaczenie?

Czy obrazy *b* mają podwójne znaczenie? Jakiej dziedzi-
ny dotyczy to drugie znaczenie? Wytłumacz po kolei znaczenie obrazów. Jakiej nakazy daje poetka? Jakim nastrojem

¹) W zwrotce czwartej poprawić „wschodząc“ na „wschodzące“.

tchnie całość? Jaki jest rytm wiersza? Jakie jest wrażenie tego rytmu? Czy zespala się z nastrojem treści?

§ 63 (I, 196–198). Statek. Załoga. Życie na statku. Losy statku. Postępowanie żeglarzy. Nakaz. Ratunek. Wytlumacz podwójne znaczenie tej legiendy. Jak rozumiesz „pracę od spodu“? Wskaż szczególne zastosowanie do losów Polski. Jakie odpowiedniki wiążą dzieje Purpury z dziejami Polski? Czy trafny jest sąd autora o przeszłości Polski? Do jakiej epoki stosuje się zakończenie legiendy? Do którego z utworów, rozpatrywanych w tym rozdziale, legiendy jest najpodobniejsza pod względem użycia obrazu?

CZĘŚĆ IV.

Rodzaje poetyckie.

§ 64 (I, 194–201). Jaki jest stosunek śpiewaka w *a* do otaczającego świata? Dlaczego wszystkie chwile są bez wrażeń, a serce „czujące dziś mało“? Z czym związane jest uczucie śpiewaka? Jak to uczucie? Czy to uczucie bolesne, dręczące? Czy poeta chciałby się od niego wyzwolić? Jak z tego stanowiska rozumieć wykrzyknienie-pytanie pierwszej zwrotki? Czy zamknięcie wiersza nie tłumaczy do pewnego stopnia siły uczucia? Czy poeta wyraża tu uczucie bezpośrednio (cieszę się, płaczę, jest mi smutno, szkoda i t. p.)? Czy to uczucie jest minione, czy obecne? Czy utwór ten wywołuje w naszym umyśle postać autora, warunki, w których pisał, stosunki, jego dzieje, czy też zmusza nas do przeżycia bezpośredniego uczucia tęsknoty?

Poezja, wyrażająca w czasie teraźniejszym (aktualne) stany, przebiegi uczuciowe, przeważnie nie wysuwając określonej osobistości, do której należą, nazywa się poezją liryczną.

Porównaj z *a* wiersze „W lesie“ i „Niewinność“ § 51 i powiedz, czy uczucie jest w nich wyrażone bezpośrednio czy pośrednio w obrazach?

Jaka jest myśl przewodnia *b*? Czy możesz wskazać zwrotki, gdzie myśl ta wypowiedziana jest najbardziej bezpośrednio? Jakie życie poetka przypisuje przyrodzie? Czy

¹⁾ Opuszczono znaki *a*, *b*.

taki pogląd na życie przyrody jest bardzo rozpowszechniony? To też jakie wrażenie wywierają pierwsze trzy zwrotki? Jakiem uczuciem tchnie całość? Czy myśli, refleksji jest tu więcej, niż w *a*? Możemy więc wiersz ten nazwać *liryczno-refleksyjnym*. Do kogo się poetka zwraca w tym wierszu? Jak rozumiesz ostatnią zwrotkę? Czy w wierszu tym jest jakiś protest? Przeciw czemu? Czy płynie zeń jakaś nauka, nakaz? Możemy go nazwać przeto również, uwzględniając ten pierwszy wiersz, *liryczno-dydaktycznym*. Wskaż miejsca, które ci się najbardziej podobają? Dlaczego? Czem ten utwór uderza naszą wyobraźnię? Czem uczuciowość? Podziel ten utwór na części i powiedz, jak jest zbudowany. Czy opiera się na zgodności, stopniowaniu, czy kontraście? Wskaż w tej książce utwory liryczne o wybitnym charakterze refleksyjnym, dydaktycznym. Czy w § 55 nazwiesz *d* utworem lirycznym, czy nie? Jeżeli tak, to utwór liryczny może mieć formę jaką? (Rozmowy, dialogowaną).

§ 65. (I, 201–202). Jakie obrazy rodzinnego domu roztacza przed nami poetka? Za co mamy kochać dom rodzinny? Jak rozumiesz zwrotkę czwartą i piątą? Jak rozumiesz nakaz ostatniej zwrotki? Czy jest to wiersz liryczny, czy liryczno-refleksyjny? Czy jest w nim żywioł dydaktyczny? Gdzie? Jakiem uczuciem tchnie całość? Czy są to uczucia mieszczanina, czy mieszkańca wsi? Dlaczego mieszczanina? Czy ludzie w mieście mogą się tak przywiązywać do swoich mieszkań, jak mieszkańcy wsi do domów rodzinnych? Co otacza w wierszu urokiem szczególnym dom rodzinny wiejski? Jak jest zbudowany wiersz? Jaką akcję przedstawia autorka w *b*? Kto w niej bierze udział? Scharakteryzuj ogólnie urzędników, sprzedających, nabywców, tłum? Jaką miarę stosują oni do nabywanych przedmiotów? A poetka co w tych przedmiotach ukazuje? Wskaż przedmioty wartościowe i powiedz, na czym polega ich wartość? Przypomnij sobie, gdzie w tej książce była mowa o przedmiocie wartościowym, który świadczył o uczuciach ludzkich i z nimi był związany. Czy wśród tłumu zgromadzonego są ludzie, odczuwający wartość uczuciową sprzedawanych mebli? Kto? Czy tylko ludzie? Dlaczego odczuwają? Spróbuj odtworzyć postaci dawnych mieszkańców domu, całą rodzinę, jej życie losy. Czy podobni byli do obecnych nabywców

mebli? Dwa te obrazy: przeszłości i terażniejszości, pozostają do siebie w jakim stosunku? Dlaczego autorka zatytułowała całość „Śmierć domu”? Kiedy dom może sprawiać wrażenie żywego organizmu? Przypomnij w tej książce domy, pokoje — żywe organizmy. Czy sprzedawane meble mają jednolity charakter, piętno? Jaki jest nastrój uczuciowy tego obrazu? Czy można powiedzieć, że taka śmierć domu wywiera wrażenie tragiczne? Dlaczego? Czy dom w *b* zawierał te wartości, o których mówi poetka w *a*? Wskaż odpowiedniki. Jak sobie tłumaczysz śmierć domu?

Wskaż kontrasty, na których opiera się budowa *b*. Czy skupione są w jednym miejscu? Na czym polega kontrast początku i zakończenia? Wskaż akcję, żywioł opisowy i liryczny w *b*. Przez wprowadzenie jakiego świata potęguje autorka nastrój uczuciowy obrazu, smutek, ból wskutek śmierci domu? (Ptaki). Jakie postaci ludzkie szczególnie umiłowala poetka? Jaki jest jej stosunek do pamiętek? Jakbyś scharakteryzował autorkę?

Porównaj *a* i *b* i powiedz, jaką różną formę przybrał wyraz uczucia miłości do domu rodzinnego tu i tam. Czy posiadasz jakie pamiętki? Czy cenisz je według wartości materialnej? Czy wszystkie cenisz jednakowo? Dlaczego różnie? Jakie uczucia one wywołują? Czemu nauczył cię utwór *b*? Dlaczego należy szanować pamiętki? Jak rozróżnisz pamiętki osobiste, rodzinne, miasta, narodowe? Jakie znaczenie mają pamiętki narodowe? Czy są pamiętki całej ludzkości? Jakiej? Czy należy szerzyć cześć dla pamiętek? Jeżeli tak lub nie, dlaczego?

§ 66. (I, 202–206¹⁾). Jaka jest myśl główna *a*? Czy chodzi tu o treść, czy formę życia, czy i o jedno i drugie? Co w życiu się przeżywa, co jest trwałe? (Uczucia wszechludzkie, zasadnicze pojęcia moralne). A czy kształty przeżywają się odrazu całkowicie? (Zagadnienie postępu). Co się zmienia szybciej: treść czy forma? Do kogo zwraca się poeta w tym wierszu? Po czyjej stronie staje? Z czego to wynika? Jakie uczucia budzi w tych, do których zwraca się poeta, pochod życia? (Początek pierwszej, zakończenie ostatniej zwrotki). Jak zbudowany jest utwór? Czy jest liryczny, liryczno-refleksyjny, liryczno-dydaktyczny?

¹⁾ Na str. 204 w 3 wierszu Orfeusza poprawić „widzę“ na „widzę“.

Czy w *a* i *b* odnajdujesz pokrewieństwo myśli? Odnaleź w *b* odpowiedniki dla stanowisk, o których mówi poeta w *a*? Czy bachantki, Orfeusz, Djonizos są w *b* tylko postaciami mitycznymi, czy mają i inne, głębsze znaczenie? Jakie? W jakim znaku, symbolu ukazuje poeta nowe formy życia? Czy symbol ten jest sympatyczny, pociągający? Czego domagają się bachantki? Czy Orfeusz nie chce zdradzić swoich umiowań tylko wskutek osobistego przywiązania, czy też wskutek głębszych etycznych przyczyn? (Zwrócić uwagę na zwroty: „I wciąż widzę, jak cierpią skazani“, „I serc waszych bezwstydną wesele“, „I pogardzam kłamliwą rozkoszą“). Czy Djonizos — głębia, istota, mądrość życia bezwzględnie staje po stronie bachantek? W imię czego broni Orfeusza? (W imię piękna). Czy od czwartej zwrotki stanowisko jego jest identyczne ze stanowiskiem bachantek? Czy nie jest wyższe, szersze? („Nie można... młodzieńczych uniknąć nadużyć“, zwrotka ostatnia). Różnica tonu słów bachantek i Djonizosa. Po czyjej stronie staje autor uczucio-wo, umysłowo? Czy życie dawne jest dla niego piękniejsze; wyższe etycznie? Czy więc jest jednolity w swoim stosunku do zagadnienia? Jaki jest nastrój utworu? Co jest główną treścią *a* i *b*? (Tam zwycięski pochod życia, tu — niszczenie nawet piękna i wzniosłości przeszłości). Różnica tonu. Czy można mówić o wrażeniu tragicznym *b*? Dlaczego? Czy wiesz, co się złożyło na powstanie tych utworów? Walka pozytywizmu z romantyzmem. Czy pozytywizm, zdaniem poety, sprzyja rozwojowi wielkiej poezji? Czy symbol, wybrany dla upostaciowania pozytywizmu, jest dobrze dobrany? Sprawiedliwy? Po czyjej stronie jest słuszność: pozytywizmu czy romantyzmu? Może po obu? Jeżeli tak, to w jakim znaczeniu? O ile z tego stanowiska słuszny jest pogląd Djonizosa?

Jak jest zbudowany utwór? Wskaż kontrast i rozwiązanie. Zanalizować wiersz i zwrotkę utworu. Wrażenie różnych zwrotek. Jak uzasadnisz zmianę wiersza i zwrotki?

Czy poeta opowiada o zdarzeniu, czy je bezpośrednio pokazuje? Jakie osoby występują? Jaka jest akcja, działanie utworu? Spreczne dążności w czym się wyrażają? (Słowa i czyny). Charakterystyka osób jest pośrednia czy bezpośrednia? Czy postać autora występuje tu bezpośrednio?

Na podstawie tej analizy rozróżnić utwór liryczny i dramatyczny.

§ 67. (I, 206). Akcja w *b*; sytuacja początkowa. Zawikłanie. Punkt kulminacyjny akcji, starcie najsilniejsze. Rozwiązanie zawikłania. Postaci główne i drugorzędne. Dążenia i cele postaci głównych. Odnaleźć mniej więcej podobne momenty akcji, sceny, zdarzenia w *a* i *b*. Odnaleźć choćby odległe podobne postaci. Czy akcja ma w *b* tę wielkość, co w *a*? Tę szerokość? Czy są w nią wmieszane momenty wzniosłe, tragiczne? Miejsce akcji w *b*. Czas. Czy podział na akty jest czemś dowolnym? Czy akty stanowią pewne wyodrębnione całości. Wskaż czynniki, wiążące każdy akt w całość.

Czy akcja w *b* rozwija się w przeszłości, jak w „Panu Tadeuszu“ (zwróć szczególnie uwagę na tak charakterystyczne odsunięcie akcji w przeszłość: „Wśród takich pól przed la ty“...), czy w terażniejszości, przed naszymi oczyma? Czy autor opowiada o niej, czy ona się rozwija przed naszymi oczyma? Gdzie forma rozmowy, dialogu panuje wyłącznie? W *a* czy w *b* większą rolę gra charakterystyka pośrednia? Czy w dialogu w *b* ujawniają się poglądy i uczucia osób, czy przede wszystkim dążenia? A w *a*? Porównaj przemówienie Sędziego, Podkomorzego w ks. I, dialog Hrabiego, Tadeusza i Telimieny o malarstwie, opowiadania Wojskiego. Czy w *b* przedstawienie miejsca, krajobrazu gra taką rolę, jak w *a*? Wskaż w *b* miejsca, gdzie w dialogu jest mowa o miejscu. Gdzie autor jest całkowicie ukryty za akcją i stworzonymi przez siebie postaciami, gdzie występuje wyraźnie?

Na podstawie rozbioru § 64 — 67 scharakteryzuj poezję dramatyczną, epiczną i liryczną. Wskaż podobieństwa i różnice.

Wskaż postaci komiczne w *b*. Na czym polega ich komizm? Sceny komiczne. Na czym polega ich komizm? Jaki jest przedmiot walki obu stron w *b*? Wielki, mały? Co triumfuje: zło czy dobro? Nastroj całości.

Na podstawie porównania *b* z *b* § 66 rozróżnić komedię i tragedję.

Scharakteryzuj formę obrazka „Śmierć domu“, porównując ją z epiką, liryką i poezją dramatyczną.

CZĘŚĆ V.

Stosunek wzajemny sztuk.

§ 68. (I, 207–209). Jaki moment bitwy pod Grunwaldem przedstawił Matejko na swym obrazie? Jakie postaci historyczne główne umieścił? Wskaż, gdzie je ustawił, w jakim ruchu? Jakie są ich uczucia? Jakiego dał tło? Jaki jest nastrój całości?

Czy Konopnicka opisuje treść obrazu? Co z treści obrazu znalazło się w utworze Konopnickiej? Co poetka odtworza bardziej w swoim utworze: bitwę czy jej nastrój? Co z bitwy, co z jej nastroju? Co uderza poetkę w tej bitwie? Jakie myśli budzi obraz w duszy poetki? Z jakimi czasami porównywa poetka ludzi i czasy Grunwaldu? Czy „Grunwald“ jest utworem lirycznym, czy epicznym?

§ 69. (I, 209–213). Przyjrzyj się dokładnie po kolei wszystkim kartonom „Lithuanii“ Grottgera. Wskaż w każdym kartonie rzeczy główne, figury główne, główną akcję. Wskaż rzeczy drugorzędne: figury, akcję, tło. Wy tłumacz treść obrazów: miejsce, epokę, porę roku, dnia, ruchy osób, wyraz, sytuację, zdarzenie. Scharakteryzuj nastrój obrazów, wrażenie. Od czego zależą? Zwróć uwagę na perspektywę, podział mas, oświetlenie. Odtwórz wypadki poprzedzające, następujące. Opisz lub opowiedz treść każdego opowiadania? Co udało ci się najlepiej ująć w obrazie? Czego oddać za pomocą słowa nie mogłeś? Powiedz dokładnie, co kartony łączą w całość.

Kogo wyprowadza autorka w opowiadaniu jako osobę opowiadającą? Dlaczego? Jak to wpływa na treść? Czy w opowiadaniu uwzględniła treść wszystkich kartonów? Jeżeli który opuściła, dlaczego? Który uwzględniła najobszerniej? Co z każdego kartonu weszło do opowieści? Co poetka dodała od siebie? Jak stworzyła przejścia od jednego kartonu do drugiego? Czy miejsca, w których Konopnicka opowiada według obrazów Grottgera różnią się czemś od innych miejsc poematu? Czy opowiadanie Konopnickiej i obrazu Grottgera sprawiają podobne, czy różne wrażenie? Od czego zależą podobieństwa albo różnice? Czy nastrój obrazów i poe-

matu są podobne, czy różne? Na czym polegają podobieństwa albo różnice?

Porównaj swoje opowiadanie i poemat. Wskaż podobieństwa i różnice. Czy uwzględniłeś obszerniej te same obrazy? O co starałeś się ty, jaki był zamiar poetki?

§ 70. I, 213). Przeczytaj uważnie „Marję“ Malczewskiego i powiedz, które sceny nadają się do przedstawienia malarskiego, rysunkowego? Czemu się kierowałeś przy wyborze? Które z wybranych przez scen Andriolli w swoich ilustracjach pominął? Jakich scen wybrał? Dlaczego? Co w ilustrowanych scenach opuścił? Co dodał? Czy nastrój „Marji“ i obrazów jest ten sam? Wskaż podobieństwa albo różnice? Czy obrazy te nie interesowałyby nas wcale i nie działały na nas, gdybyśmy nie znali tekstu? Czemu interesowałyby i działały? Czy artysta ilustrujący przypuszcza u widza znajomość tekstu ilustrowanego? Czy właściwy sens ilustracji dostępny jest bez znajomości tekstu? Jak można rozumieć każdy karton ilustracji do „Marji“ bez znajomości tekstu?

Czy malarstwo i rysunek mogą przedstawiać ciągłość działania, czy tylko jedną chwilę, fazę? Wskaż w tekście „Marji“ obszerniejsze miejsca, nie nadające się do odmalowania, i wyjaśnij, dlaczego? Czy malarstwo może wyrazić myśl i uczucie, nie posługując się kształtem obrazu wzrokowego? A poezja?

Na podstawie §§ 68 — 70 omówić stosunek poezji do malarstwa i odwrotnie.

§ 71. (I, 214¹⁾). Pytania przed czytaniem paragrafu:

Czy wsłuchiwałeś się kiedy w śpiew „Święty Boże“? Kiedy i gdzie to było? Jakie na tobie zrobił wrażenie? Spróbuj szczegółowiej opowiedzieć, opisać wrażenie.

Pytania po przeczytaniu paragrafu:

Podziel wyjątek na części. Wyodrębnij opis śpiewu. Jakich dwie zasadnicze części wyodrębnia w śpiewie autor? Czy autor opisuje wrażenie muzyczne śpiewu, czy swoje myśli? Gdzie autor przy opisie posługuje się ściśle terminologią muzyczną? Gdzie określa muzyczne własności za pomocą omówień? Gdzie opisuje wrażenie uczuciowe śpiewu? Gdzie stwarza obraz?

¹⁾ Zbyteczne przed tytułem *a*.

§ 72 (I, 215–218). Gdzie się rzecz odbywa w *a*? Jaki jest nastrój obecnych w salonie? Jak działa na nich muzyka? Co miał przed oczyma Rokszycki? Czy ten obraz dopomaga mu do skupienia wewnętrznego? Czy autor opisuje muzykę Szopena, czy uczucia, myśli i widzenia Rokszyckiego? Czy więc daje opis obiektywnej zawartości muzyki, czy subiektywnej reakcji słuchacza? Jak przeżywa Rokszycki poloneza Szopena? Co weń wkłada? Z jakich części składa się jego przeżycie? Zasadniczy ton całego przeżycia?

Podziel *b* na części. Czyją kompozycję muzyczną gra Jankiel? Wyodrębnij opis kompozycji muzycznej Jankla. Treść tej muzyki. Czy poeta objaśnia, czy opisuje grę Jankla? Jak więc Jankiel skomponował swój utwór? Początek, część kulminacyjna, koniec. Jaki ton zamyka całość? (Przypomnij sobie rozbiór w tej książce pieśni „Jeszcze Polska nie zginęła“). Wskaż części muzyki o jednakowym nastroju. Wskaż części kontrastujące. Zastosuj do charakterystyki różnych części tej muzyki terminologię muzyczną (np. piano, forte, presto i t. p.). Jakich wrażenie wywierają różne części muzyki na mężczyzn, kobiety, starych, młodych, żołnierzy, ogół słuchaczy? Czemu jest ta muzyka dla mieszkańców Soplicowa, gości? Dla Dąbrowskiego, Sędziego, Podkomorzego, Tadeusza? Czy muzyka była stosowna do okoliczności? Czemu jest w stosunku do całości utworu? Co mówi o twórcy swoim? Gdzie poeta używa onomatopei, ażeby odtworzyć efekty dźwiękowe gry?

Do jakiego rodzaju muzyki zaliczysz grę Jankla: czystej (wyrażającej uczucia, przemawiającej bezpośrednio do uczuć), czy opisowej, programowej? Wyjaśnij oba terminy. Czy gra Jankla nie wkracza w dziedzinę, właściwą poezji? (Operowanie określonymi pojęciami, obrazami). Na podstawie §§ 71, 72 scharakteryzować stosunek poezji do muzyki. A jaki może być stosunek muzyki do poezji?

§ 73 (I, 219). Zniknięcie latarnika. Życie w latarni. Kim był Skawiński? Jego dzieje. Co skłoniło go do objęcia posady latarnika? Jego życie w latarni. Czy czuł się szczęśliwym? Jeżeli tak albo nie, dlaczego? Czemu brakło temu życiu? Jakich wrażenie wywiera na Skawińskiego widok książek? Wrażenie pierwszych przeczytanych wierszy. Wrażenie, wy-

wołane wstępem „Pana Tadeusza“. Skutek zapomnienia o obowiązkach. Czy ten cios boleśnie oddziałał na Skawińskiego? Co wynosi z rozbicia? Co mu ma dać dzieło poety? Czy można powiedzieć, że postać Skawińskiego jest tragiczną? W jakim znaczeniu, dlaczego? Czy nowela ta zawiera jakieś ważne, niezwykle zdarzenie z życia człowieka? Czy zdarzenie to ukazuje jego przeszłość i przyszłość? A jak było w innych nowelach, które poznaliśmy? Rozróżnić z tego stanowiska nowelę i powieść.

Jak poezja działa na człowieka? Czy podnosi go nad życie codzienne, przenosi w swoją dziedzinę? Na co działa? Wskaż w „Latarniku“ działanie chwilowe na uczucie, wyobraźnię. Jakie jest jej głębokie oddziaływanie? Jak przetwarza Skawińskiego?

CZĘŚĆ VI.

Znaczenie sztuki.

§ 74 (I, 219). Podziel *a* na części. Jaki jest stosunek twórczości do życia? (Druga zwrotka). Do kogo piosnka idzie i trafia? (Trzecia zwrotka). Jakie zadania spełnia piosnka według Konopnickiej? Czy ogarnia całe życie człowieka? Wskaż w tej książce utwory, mające to znaczenie, które Konopnicka przypisuje piosence. Może znasz inne, spełniające któreś z wskazanych w utworze zadań. Wymień je tylko lub wypowiedz.

Opowiedzieć treść *b*. Kto tu występuje? Podziel postaci występujące na grupy. Kto jest bohaterem utworu? W jakiej chwili życia ukazuje artystkę poetka? W jakim środowisku ją ukazuje? Życie ludzi tego środowiska, miejsce. Czy postać artystki zgodnie jednoczy się z tem środowiskiem, czy stanowi kontrast z niem? Z czego rodzi się pieśń artystki? Jak działa na ludzi? Na stosunki między nimi? Jak się przetwarza całość obrazu pod wpływem pieśni? (Jednoczy się, zespala duchowo, nabiera piękna). Czy artystka wie, na kogo, jak oddziałała? Czy w końcu spostrzega działanie swego artyzmu? Jaka jest treść jej pieśni? Czem się jej pieśń kończy? Do czego prowadzi najwyższa sztuka? Wskaż zasadniczy kontrast dwóch części utworu. Nastroj całego utworu. Czego symbolem jest pieśń artystki? Jaka jest myśl główna utworu?

Czy podoba ci się ta nowela? Jeżeli tak lub nie, dlatce-

go? Na czym polega piękno utworu? Co powiesz o autorce? Na podstawie nowel: „Śmierć domu“, „Ogniwa“, „Moment“ spróbuj scharakteryzować Orzeszkową.

Czy sztuka najwyższa rodzi się ze szczęścia, czy niedoli?

Porównaj *a* i *b* i wskaż podobieństwa. Która zwrotka w *a* zdaje się streszczać część *b*? Wskaż różnice między obu utworami.

§ 75 (I, 220–221¹⁾). W jakiej chwili w *a* Mickiewicz dokonał swego czynu narodowego? Jak rozumiesz czterowiersz końcowy utworu Asnyka? Jakie znaczenie miała dla narodu twórczość Mickiewicza? Dlaczego? Z kim porównał Asnyk Mickiewicza? W jakim znaczeniu twórczość poetycka może być walką? O jakie dobra narodowe?

Pytania przed odczytaniem *b*:

Jakie znasz obrazy Matejki? Jakie wrażenie na tobie wywarły? Jaki obraz oddziałał najsilniej? Czem?

Pytania po odczytaniu *b*:

Dlaczego Konopnicka nazywa Matejkę rycerzem. Dlaczego nazywa go wodzem? Na czym polegał czyn twórczy Matejki? Co dał Matejko narodowi? (Szczególniej zwrócić uwagę na zwrotkę czwartą, siódmą, ósmą, dziewiątą). Co znaczą wyrazy „sławie ślubował“? Która zwrotka podobała ci się najbardziej? Dlaczego?

Objasnić znaczenie wiersza: „Dając w pieśni nieśmiertelne życie“ i zwrotki piątej i siódmej *b*?

Rozważyć i objasnić znaczenie i działanie sztuki na podstawie §§ 68 *b*, 71 *a*, *b*, 73, 74, 75.

* * *

Scharakteryzuj proces twórczy na podstawie *b* § 61, *b* § 74, *a* i *b* § 75, *b* § 60, § 60.

¹⁾ Opuszczono pod tytułem „Na śmierć Jana Matejki“ I.

Po wierszu zwrotki piątej „I z klęczek przed tobą nie wsta- nie już wróg“ opuszczono:

„On ostrzył twe szable, rumaki twe bódl
I cary wpół zgięte przed ciebie on wiódl;
I wieki przeminą, i hańby tej żar
Po Szujskich dziedzić jak rab będzie car“.

Na podstawie porównania treści tej książki z historią literatury wyjaśnić różnicę między poetyką i historią literatury. Jak należy przekształcić analizę b § 66, aby stała się historyczno-literacką?

Powiedz, czy odniosłeś jakąś korzyść z czytania tej książki? Jeżeli tak, jaką? Jakie myśli, uczucia, postanowienia zrodziły się w tobie lub rozwinęły pod wpływem tej książki? Które utwory podobały ci się najbardziej? Dlaczego? Która część książki podobała ci się najbardziej? Dlaczego? Co zapamiętałeś najlepiej? Dlaczego? Co chciałeś znaleźć w tej książce, a czego nie znalazłeś?

Skorowidz paragrafów.

Paragraf	Stronica	Paragraf	Stronica	Paragraf	Stronica	
1	—	1	26	—	42	
2	—	2	27	—	43	
3	—	3	28	—	43	
4	—	3	29	—	44	
5	—	4	30	—	44	
6	—	5	31	—	45	
7	—	7	32	—	45	
8	—	8	33	—	51	
9	—	8	34	—	52	
10	—	8	35	—	53	
11	—	9	36	—	53	
12	—	10	37	—	55	
13	—	12	38	—	56	
14	—	13	39	—	56	
15	—	14	40	—	57	
16	—	15	41	—	58	
17	—	15	42	—	60	
18	—	16	43	—	61	
19	—	17	44	—	61	
20	—	17	45	—	62	
21	—	19	46	—	62	
22	—	20	47	—	63	
23	—	21	48	—	63	
24	—	22	49	—	64	
25	—	22	50	—	64	
				51	—	65
				52	—	65
				53	—	65
				54	—	65
				55	—	65
				56	—	65
				57	—	65
				58	—	65
				59	—	65
				60	—	65
				61	—	65
				62	—	65
				63	—	65
				64	—	65
				65	—	65
				66	—	65
				67	—	65
				68	—	65
				69	—	65
				70	—	65
				71	—	65
				72	—	65
				73	—	65
				74	—	65
				75	—	65

ROZBIÓR LITERACKI W SZKOLE

KAZIMIERZ WÓYCICKI



ROZBIÓR LITERACKI
W SZKOLE

PODRĘCZNIK DLA NAUCZYCIELI

*Matce i Ojcu
poświęcam*



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA—LUBLIN—ŁÓDŹ—POZNAŃ
KRAKÓW ——— G. GEBETHNER I SPÓŁKA

I.

Historja literatury czy literatura?

Dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury ojczystej w klasach wyższych szkoły średniej ma polegać na kursie ciągłym historii literatury, czy też analizie dzieł literackich, dobiegła, zdaje się, końca. Znakomita większość wybitniejszych jej uczestników zarówno u nas, jak gdzieindziej, we Francji, Szwajcarji, Niemczech¹⁾, wypowiedziała się przeciw

¹⁾ Niezmiernie ciekawy pod tym względem materiał zawiera paryska „Revue Universitaire“ z lat 1893—1895 z głosami Viala, Pichona, Lanson, Brunota. To też reformy 1902 roku wysuwają na plan pierwszy lekturę z objaśnieniami, omawianą szeroko w instrukcji ministerjalnej z r. 1909. Zgodnie z tym poglądem wypowiadają się autorowie wydanej u Alcana w r. 1911 książki p. t. „L'Enseignement du français. Leçons professées à l'École des Hautes Etudes sociales par mm. H. Bourgin, Alfred Croizet, Paul Crouzet, M. Lacabe-Plasteig, Gustave Lanson, Charles Maquet, S. Prettre, G. Rudler, A. Weil.

Z dzieł w języku niemieckim poważną, ostrą krytykę kursu historii literatury zawiera między innymi wydana w zbiorze Meumanna i Messmera „Pädagogium“ praca wybitnego pedagoga Szwajcara Otto von Greyerza p. t. „Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung. Eine Einführung für junge Lehrer“ (Lipsk 1914). Pouczające uwagi o historii sztuki znajdzie czytelnik w doskonałej, godnej najgorętszego zalecenia książeczce A. Lichtwarka „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ (Berlin 1914).

Programy pruskie z r. 1901 za podstawę całej nauki szkolnej języka ojczystego uznają komentowaną lekturę.

Rzecz charakterystyczna, że i w szkołach wyższych poczucie jednostronności naukowego, historycznego badania dzieł sztuki wywołuje nawrót do nauki umiejętnego czytania i przeżywania. Przed laty kilkunastu dobrze to motywował K. Frey w broszurze p. t. „Wissenschaftliche Behandlung und künstlerische Betrachtung. Mit beson-

wykładowi historii literatury, za główne, a często jedyne zadanie szkoły uważając czytanie autorów. Stanowisko to utrwaliły programy ministerjalne, mówiące jedynie o lekturze utworów, popiera je z za grobu głos tak poważnych uczonych i pedagogów, jak Bronisław Chlebowski, Piotr Chmielowski. Chmielowski jeszcze w r. 1899 pisał w swojej „Metodyce historii literatury polskiej“: „Błędnym jest przeważnie jeszcze dotychczas panujący u nas zwyczaj zasadzania nauki historii literatury na przyswojeniu sobie pewnej liczby nazwisk autorów, tytułów dzieł, oraz ogólnikowych określeń ich wartości, jak niemniej ogólnikowych charakterystyk epok, na które dzieje literatury podzielono. Podstawą takiej metody uczenia się bywa ten lub ów podręcznik. Nabywając z niego uczniowie wiadomości biograficznych i biblijograficznych, a także trochę poglądów ogólnych.

Przyswojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zaopatrzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nich poprzestać nie może, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartymi w dziełach znakomitych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu. Jakże tego inaczej dokonać, jeżeli nie przez czytanie dzieł? Zarówno badacz, jak uczący się powinien zacząć przedewszystkiem od czytania autorów.

Zakres atoli tego czytania inny jest u badacza, inny u uczącego się. Pierwszy powinien poznać jaknajwięcej, drugi może poprzestać na pewnym wyborze.

I tu również muszę wystąpić przeciwko błędnemu mniemaniu, podzielanemu przez ogromną część nauczycieli, jakoby należało zapoznawać ucznia z jaknajwiększą liczbą autorów i ich dzieł. Cała litanja nazwisk, wyuczona na pamięć, nie ma tej wartości dla umysłu, co dobre przestu-

dowanie jednego - jedyne go autora. Zasada pedagogiczna brzmi: niewiele, lecz gruntownie (non multa, sed multum). Rozumie się, że zakres poznawania autorów i ich dzieł może być różnym stosownie do zamiaru ucznia, czy chce poznać rozwój literatury w najważniejszych tylko momentach, czy też i w mniej wydatnych, podrzędnych; czy pragnie zaznajomić się z twórczością autorów w całości, czy też z tem tylko, co w niej było najbardziej znamienne go. W pierwszym wypadku potrzebne mu będą zbiorowe wydania dzieł; w drugim—wypisy czyli chrestomatje historyczno-literackie“.

Kurs historii literatury w szkole naszej utrwalił się wskutek wielu przyczyn. W latach niewoli miał on dawać młodemu pokoleniu pojęcie o całokształcie naszej kultury, której każdy okrucz należało wskazać, o której każdym okruczu należało pouczyć, miał wyświeczeniem ciągłości naszego rozwoju kulturalnego, naszej łączności z Zachodem i naszej odrębności, wysokości naszych ideałów budzić poczucie narodowe i bronić od zamachów wynaradawiających. Kultura estetyczna wśród ciężkich warunków bytu wydawała się zbyt ciężką, na który mogą sobie pozwolić tylko narody, nie udręczone przez niewolę i straszną zagadkę bytu. Doniosły wpływ wywarło tu również kształtowanie się naszej naukowej historii literatury w wieku XIX. Z jednej strony historia ta interesowała się niemal do czasów ostatnich zagadnieniami idej utworów i zagadnieniami genezy, zależności, ma-ło udzielała uwagi stronie artystycznej dzieł i wskutek tego nie wyrobiła odpowiedniej metody badań, z drugiej — jej odkrycia, niespodzianki, obraz przez nią stwarzany, zagadnienia, które wysuwała, wszystko to dla osobników, interesujących się ruchem umysłowym, posiadało tyle uroku, że rodziło się pragnienie podziału zdobytymi skarbami z najmłodszą bracią. Dołączał się do tego kult dla metody nauczania uniwersyteckiego. Jednostki z wykształceniem wyższym, przeświadczone o doskonałości tej metody, bo na niej gruntował się gmach ich wiedzy, wchodząc do szkoły średniej, wносиły ją ze sobą i starały się sumiennie stosować, tem bardziej, że w ten sposób podnosiły się we własnych oczach i otaczały aureolą powagi naukę przedmiotów ojczystych. Młody pedagog rozpoczynał więc od tego, iż układał sobie kurs, który z mniejszemi lub większemi zmianami i błędami można było odnaleźć w notatkach uczniów

i uczniem. Unieruchomienie ucznia przy stosowaniu tego sposobu mogło być zarazem doskonałym orężem samoobrony przed nawałem pracy przygotowawczej, koniecznością wysiłku w czasie lekcji, przed trudnościami, wywołanymi przez pytania uczniów i niebezpieczeństwami ujawnienia niedostatecznej znajomości przedmiotu. Kult dla metody uniwersyteckich wykładów nie znajdował dostatecznej przeciwwagi w gruntownym przygotowaniu pedagogicznym ogółu nauczycieli, a gdyby nawet ogół to wykształcenie posiadał, zwolennicy wykładania kursu mogliby się być przez czas dłuższy powoływać na przykład całej niemal Europy zachodniej.

Najważniejsze argumenty, które zdecydowały w szkole średniej losy kursu historii literatury, dają się ugrupować w sposób następujący:

1-o) Przedewszystkiem kurs ciągły historii literatury zastępuje przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną, kulturę serca i wyobraźni, surogatem poznania naukowego, wyłącznej i pozornej kultury intelektu. To jest fakt zasadniczy, który trzeba wysunąć na czoło. Biologiczne niejako znaczenie sztuki, a więc i poezji polega na tem, iż ukazuje nam świat w swoisty sposób, od strony jego czystej, wyłączającej praktyczny interes, uczuciowej wartości i w ten sposób z bogactwa nas o nowe stanowisko, nowe widzenie życia, nowe doświadczenia. Ale to przeznaczenie swoje sztuka spełnia tylko przy bezpośrednim zetknięciu; popularyzacji nie zna, żadne omawianie jej działania nie zastąpi.

Zadanie naukowej historii literatury i sztuki wogóle jest natury wyłącznie intelektualnej, chodzi tu o poznanie i przedstawienie pewnych szeregów ewolucyjnych i ich zależności, rozwoju idei, kształtu, stylu. Tak poważnego obowiązków nie zechce wziąć na swe barki najśmielszy nauczyciel szkoły średniej, ponieważ do tego potrzebni są inaczej przygotowani słuchacze, głównie zaś ponieważ nauka polska pracy tej nie dokonała. Pozostaje więc konieczność popularyzacji zdobyczy historii literatury, świecącej ogromnymi lukami w opracowaniach dzieł, autorów, epok, natrafiającej nieustannie na nowe materiały, zaskakujące niespodziankami, zmuszanej do nowej orientacji, zmiany stanowisk, poprawek, uzupełnień, nowych oświeśleń. Popularyzacja ta ze względu na stan nauki, poziom umysłowy uczniów, bogactwo ma-

terjału, brak czasu musi dokonywać się w olbrzymich skokach i skrótach, musi grzeszyć powierzchownością, opierać się często na intuicjach.

2-o) Przy wykładzie kursu długotrwałe obcowanie z utworami, które było podstawą wniosków badacza, powinno być podstawą sądów nauczyciela, a dla młodzieży niezbędnym warunkiem zrozumienia wykładu, albo zostaje poniechane zupełnie, albo zastąpione przez pobieżne zetknięcie się z dziełami bez pomocy i kontroli nauczyciela. Fatalnym wynikiem stosowania tej metody jest zanik wśród uczniów zainteresowania dla dzieła, kurs bowiem upewnia ich, że wszystko, co godne uwagi, zostało już dawno poznane, zgłębione, przeżyte, streszczone, wyczerpane, poszufladkowane.

3-o) Zanik ten zainteresowania ma inne jeszcze źródło. Oto przez rozpatrywanie dzieła ze stanowiska historycznego kurs pozbawia je wartości aktualnej, wywołuje przekonanie, iż dzieło może już tylko interesować jako objaw przeszłości, dokument, godny poznania ze względu jedynie na światło, które rzuca na społeczność w pewnej chwili dziejowej, gdy tymczasem jeśli chodzi o arcydzieła, — a przecież o nie tu głównie idzie — jest on tętniącą życiem rzeczywistością, niosącą w sobie spowiedź, rozważania czy rozstrzygnięcia wieczystych zagadnień duszy ludzkiej. Słowami hymnu Kochanowskiego modlił się, modli i modlić będzie człowiek religijny w chwili dziękczynienia, mimo że dziś oddzieliło go już od poety lat niemal pół tysiąca.

4-o) Zwolennicy kursu, często broniąc swego stanowiska, twierdzą, że szkoła musi wtajemniczać w kulturę narodową. Istotnie, należy to do najważniejszych zadań szkoły. Tylko praca ta wtedy jedynie przyniesie pożądane owoce, gdy zamiast słuchać wykładów o minionej literaturze młodzież bezpośrednio zetknie się z jej zabytkami, tym niejako wyciągiem życia odległych i bliskich wieków, gdy przez dłuższe obcowanie z dziełami przeżyje zagadnienia indywidualne, społeczne, narodowe zmarłych pokoleń, żyje się ze stylem różnych epok, skąpie w atmosferze dziejowej.

5-o) Usuwając dzieło poetyckie w cień, a stawiając na jego miejscu gotowe sądy historyków czy pedagogów wykład historii literatury nie wyrabia samodzielności młodzieży, ale przeciwnie, niszczy ją przez zmuszanie ucznia do przyswajania sobie i bezmyślnego powtarzania cudzych

zdań, poglądów, spostrzeżeń, często bardzo wątpliwej wartości frazesów. Jest to, jak słusznie podkreśliły instrukcje francuskie, szkoła nieszczeroci, kłamstwa intelektualnego, dla umysłu zabójcza.

6-o) Niezbędnym warunkiem normalnego wzrostu inteligencji i wzmoczenia energii działania jest ćwiczenie w osobistym wysiłku. Szkoła przeprowadza je metodycznie w różnych dziedzinach za pomocą stopniowania trudności. Kurs historii literatury tych ogólnych dążeń szkoły nie wspiera swą pomocą, obciąża tylko bez końca pamięć uczniów, udzielając im gotowych, mniej lub więcej uporządkowanych wyników cudzej pracy.

7-o) Niedostatek tego, odejmuje wszelką sposobność do osobistej obserwacji, co więcej, wpaja przekonanie o jej bezużyteczności i przez to wyrządza nieobliczalne szkody całości umysłowego rozwoju młodzieży. Obserwacja bowiem kształci najcenniejsze właściwości umysłu: przyzwyczajają do energicznego skupiania uwagi, celowego kierowania nią, usuwania własnych dodatków, złudzeń, przesądów, do tworzenia poprawnych, dokładnych, zupełnych pojęć, uruchamia zdolność kombinacji, ustosunkowywania i przez to wszystko wpływa na formę całego życia psychicznego: rozwija zdolność obiektywnego poglądu na świat i ludzi, przyzwyczajają do samodzielnego, obmyślonego, planowego, dokładnego działania ¹⁾.

¹⁾ W memorjale Senatu Akademickiego Politechniki Warszawskiej w sprawie nauczania w szkołach średnich z r. 1918 czytamy „Główny zarzut, który musimy postawić obecnej szkole średniej, polega na tem, że cały tryb nauczania jest tam zbyt oderwany od rzeczywistości, zbyt teoretyczny i książkowy. Uczeń opuszcza szkołę ze sporą kolekcją różnorodnych wiadomości, ale jego zmysł spostrzegawczy i zdolności twórcze są bardzo słabo rozwinięte” (Przeegl. Ped. r. 1918 Nr. 2 str. 103).

Metodę wykładową poddaje surowej krytyce profesor uniwersytetu brukselskiego Ossip Lourié w ciekawej bardzo dla pedagoga książce p. t. „Le Langage et la Verbomanie. Essai de psychologie morbide” (Paris. Alcan 1912. Str. 275). Mówi tam między innymi: „Ze wszystkich przyczyn werbomanji i okoliczności, wśród których ona powstaje i rozwija się, trzy czynniki szczególnie zwracają na siebie uwagę i dają szerokie pole do studjów: rodzina, szkoła, życie społeczne... Werboman jest przede wszystkim dłużnikiem swoich rodziców i nauczycieli, urabiających jego inteligencję i indywidualność” (str. 91, 102). „Wszędzie podstawą nauczania jest frazeologia. Mózg dzieci

8-o) Kurs wreszcie zaprzecza naturalnej skłonności młodzieży do czytania, bezpośredniego obcowania z utworami pięknymi i z wybranymi umysłami ludzkości, pozbawia ją rozkoszy samodzielnego zdobywania, owej rozkoszy odkrywców nieznanymi dalekimi lądami i morskimi.

Ani człowieka kulturalnego, ani krytyka i historyka literatury w głębokim i pięknym znaczeniu tych wyrazów ta metoda nie tworzy. Może on wyjść ze szkoły jedynie wbrew tej metodzie, może ocaleć dzięki szczęśliwym okolicznościom czy wewnętrznej sile oporu.

Inaczej rzecz się ma z nauką historii literatury za pomocą heurezy. Nie będzie to naturalnie żaden kurs, bo na to nie starczy czasu, lecz tylko, powiązane dość luźno wiadomości, ale których wydobycie da się jedynie pomyśleć przy doskonałym obznajmieniu uczniów z tekstami. Wiadomości takie mogą być ostatecznym zamknięciem analizy utworu czy utworów pewnego autora, epoki, nie przeczą więc w niczem nauce literatury, opierającej się na lekturze.

i młodzieży zapelniamy nieużytecznymi i niezrozumiałymi słowami, przyzwyczajamy umysły do mieszania słów, rzeczy, idei, zamiast do ich zespalania, uczymy patrzeć na przyswojone gotowe cudze zdania jako na prawdy. Żadna szkoła nie wdraża wychowanków do posługiwania się własnymi zmysłami w celu rozróżniania i poznawania rzeczy, sugeruje im tylko za pomocą ustnego przekonywania, frazeologii, która podtrzymuje w nich bierność, paraliżuje wszelkie próby sprawdzania i rozróżniania. Tym sposobem przyzwyczajamy młodzież do ukrywania wrażeń, uczuć, myśli, tłumienia szczerego słowa, cisnącego się jej na usta, do posługiwania się wyłącznie czczeni, fałszywymi frazesami.

Ustne nauczanie, którem tak szczytują się wiele uniwersytetów we wszystkich krajach, z istoty rzeczy jest niezupełne, w częściach swych źle zrównoważone. psychologicznie zgubne, nuży bowiem uwagę. Mimo to przeważa wszędzie. Jest to ambicją profesorów licealnych, aby lekcje ich miały pozór wykładu na wydziale literackim” (str. 102).

„Przeładowanie słowne osłabia zdolność czynu, obserwacji, rozumienia tłumaczenia, osłabia każde samorzutne poruszenie od faktów do idei. Poza badaniem faktów niema nauki, lecz jeżeli fakty doświadczenia mają większą wartość od książki, to ze stanowiska teoretycznego książka jest więcej warta od nauczania ustnego, gdzie przedmiot lekcji ginie w powodzi zbytecznych słów. Książka daje przynajmniej możność refleksji i pracy osobistej, jeżeli, naturalnie, posiadamy metodę czytania i pracy”. (Str. 103—4).

Niezbędnym uzupełnieniem pracy poprzedniej jest również ucząca książka tego samego autora „La Graphomanie. Essai de psychologie morbide”. (Paris, Alcan 1920. Str. 232). Szczególniej ostra krytyka wypracowań szkolnych (str. 114 i nast.).

Połowę tylko wad kursu historii literatury, ale jednak całą połowę posiada rozbiór czytanego tekstu, dokonywany przez nauczyciela. Pomijam najgorszy wypadek, gdy taki rozbiór polega na parafrazie; analiza w długim wykładzie wymaga tylko biernego zapamiętywania, bezczynności myślowej. Bez wprowadzenia pierwiastku dyskusyjnego, bez sprawdzenia, jak uwagi nauczyciela pojęli uczniowie, bez pogłębienia tych uwag tam, gdzie zainteresowanie słuchaczy było żywsze, metoda ta, choć o całe niebo wyższa od kursu historii, bo dająca pewne pole do obserwacji, pewne choć ścieśnione zataczająca koło bezpośredniego zetknięcia się z dziełem, nie liczy się z potrzebami umysłu młodzieńczego, nie daje nauczycielowi możliwości wnikięcia we właściwości umysłowe gromadki uczniów, sprzyja atmosferze ospałości i obojętności. Biada, jeśli nadto wykład ma być uwieczniony w notatkach; stracone to godziny! Nie o dzieło wtedy już idzie i jego zrozumienie, lecz o uchwycenie zdań poszczególnych i słów, a radosne gody, „na które swych wybrańców sprasza sztuka boska“— jak mówi poeta, stają się mechaniczną gorączkową pracą przepisywaczy.

Wprowadzenie zamiast kursu historii literatury lektury dzieł pozostaje w ścisłej łączności i zgodzie z ogólnym nowoczesnym kierunkiem nauczania i wychowania. Wszędzie bowiem: w naukach przyrodniczych, matematycznych, humanistycznych, obserwacja osobista ucznia jest zasadą obowiązującą, czy to obserwacja bezpośrednia, poza szkołą na wycieczkach i w szkole (okazy) czy analiza wiernej, fotograficznej reprodukcji zjawisk lub konwencjonalnego ich ujęcia (map, wykresów), wreszcie dokumentów historycznych, opisów geograficznych i t. p. Ćwiczenia przyrodnicze mają na celu wyrobienie umiejętności obserwacji, a szkoła pracy niczem jest innem, tylko nauką, opartą na obserwacji całym sobą, bezpośrednio przeżywaniu pewnych czynności. Obowiązkiem nauka śpiewu, rysunków, powołująca do ćwiczeń zdolnych i niezdolnych, nie kształci artystów, lecz przygotowuje do umiejętnego estetycznego ujmowania, wchłaniania znów całym sobą świata sztuki i niesztuki. Podobnie w wychowaniu szkolnym takie instytucje, jak np. gmina dążą do uspołecznienia i zaznajomienia z instytucjami społecznymi za pomocą bezpośredniego doświadczenia uczniów na sobie,

a więc za pomocą najbogatszej obserwacji więzów i znaczenia norm życia społecznego.

Istnieje jeszcze nieliczna coppedwa garstka nauczycieli, z zasady zwalczających lekturę z objaśnieniami. Zadanie nauczyciela, ich zdaniem, sprowadza się do dania zarysu epoki, wiadomości biograficznych i wskazania piękności utworu t. j. do odczytania odpowiednich wyjątków i opatrzenia ich superlatywnymi określeniami. Ta patologiczna niemal obawa przed objaśnieniami wspiera się na trzech założeniach: po pierwsze, iż dziecko jest urodzonym artystą, i tylko późniejsze wpływy starszych niszczą jego pierwotną wrażliwość, po wtóre, że dzieło samo objawia swe tajemnice każdemu, kto z duszą czystą i naiwną doń się zbliży, po trzecim, że nie powinniśmy sobie i innym zatruwać rozkoszy estetycznej drobnostkowem szperaniem w szczegółach. W tych poglądach zawiera się coś niecoś słuszności, jako całość są fałszywe. Kultura estetyczna jest wynikiem stopniowego rozwoju; wysoki jej poziom może szczególnie uzdolniona jednostka mimo przeszkód osiągnąć sama po długich wysiłkach i błędzeniach, mniej zdolni ulegają wpływom często powszednich gustów i upodobań najbliższego środowiska: rodziny, kolegów; szczęśliwe to zdarzenie, jeśli znajdą rozumną pomoc i kierownictwo. Dlatego właśnie, że otoczenie najbliższe dziecka samo czytać nie umie, daje zły przykład łapczywego wchłaniania książek bezwartościowych lub wątpliwej wartości, dlatego właśnie zadanie szkoły jest tu tak poważne; musi ona zwalczyć zakorzenione głęboko przyzwyczajenia, popierane nieustannie przykładem autorytetów domowych, i nauczyć wielkiej i płodnej sztuki rozumnego czytania. Nadto poeta nie jest zawodowym pedagogiem, obmyślającym troskliwie, jaką strawę, w jakiej formie podać młodzieży; jego dzieła zawierają odbicie zawilych splotów i procesów życia jednostki i społeczeństwa. A nawet gdyby było inaczej, gdyby się udało dokonać wyboru utworów, doskonale dopasowanych do poziomu umysłowego rozmaitego wieku, miałyby się to, jak wspomniałem poprzednio, zadaniami szkoły, która dąży do posuwania inteligencji uczniów na coraz wyższy stopień przez takie lub inne ustosunkowywanie trudności. Kto je przewycięża, kto przewycięży, kto potrzebuje pomocy, gdzie, w czym, tylko w toku pracy przekonać się możemy. Gdyby przeciwnicy analizy chcieli być

konsekwentni, musieliby się wyrzec wszelkiej kontroli lektury uczniów, bo kontrola taka opiera się na analizie i do analizy zniewala.

Co do trzeciego punktu, odpiera go zwykle doświadczenie. Każdy rozumny czytelnik jest sam dla siebie tłumaczem dzieła, zmagającym się z trudnościami zrozumienia; świeżość, ale i mętność pierwszego wrażenia zastępuje analizą, po której przychodzi synteza i powrót do analizy, a każda następna analiza jest głębszym wnikiem w szczegóły, synteza tchnie pełniejszym życiem. Im wytrwalej przebiegaliśmy tę drogę, tem większą mamy rękojmię dokładnego ujęcia intencji autora, gruntowniejszą podstawę sądu o dziele i rozsądnej rzeczowej polemiki. Na tym punkcie godzą się zarówno badacze, jak twórcy. Psycholog i estetyk niemiecki E. Meumann w niewielkiej książeczce, zatytułowanej „System der Ästhetik“ (Lipsk 1917) pisze: „Człowiek, pragnący osiągnąć całkowite zrozumienie dzieła sztuki i wyczerpać istotnie jego wartość artystyczną musi po przejściu przez okres bezpośredniego napawania się estetycznego wyjść poza nie i uświadomić sobie za pomocą analizy dzieła zarówno wrażenia częściowe, na których wspiera się wrażenie ogólne, jako też zawarte w treści i formie przyczyny tych wrażeń częściowych. To świadome rozczłonkowanie dzieła służy do podniesienia naszego sądu o jego artystycznej wartości ze stanowiska nieokreślonej ogólnej oceny na poziom wartościowania estetycznego, wynikającego z określonych przesłanek. Skoro jednak proces ten dobiegnie do końca, napawanie estetyczne nabierà znów stopniowo cech pierwotnej bezpośredniości. Wyniki systematycznej analizy dzieła usuwają się w głąb świadomości i podporządkowują nanowo bezpośredniemu wrażeniu całości; znów stają się bezpośrednimi uczuciami i sądami. Ponieważ jednak pobrzmiewają one przy tem ogólnem wrażeniu napół świadomie, przeto je potęgują, zbogacają i pogłębiają“. (str. 109-110) Podobne zdanie tylko w formie poetyczniejszej wygłasza socjolog, moralista, krytyk i poeta francuski M. Guyau: „Przy poznawaniu pięknej książki, pięknego utworu muzycznego przechodzimy trzy okresy: pierwszy, gdy książka nie jest nam jeszcze znana, gdy ją czytamy, odcyfrowujemy, — jest to okres zachwyty; drugi, kiedyśmy ją przeczytali ponownie, przewertowali do syta — to trud; trzeci wreszcie,

kiedy znamy ją naprawdę, do głębi, kiedy brzmiała i żyła już czas pewien w naszym sercu — to przyjaźń. Wówczas tylko możemy ją dobrze osądzić“. (Paris 1912 str. 49).

Poprzednie rozważania prowadzą niezbiecnie do tego prostego wniosku, że najdoskonalszą nauką literatury jest wspólne czytanie utworów z wymianą myśli i uczuć, gdzie każdy ma swobodę interpretacji, spowiedzi ze swych spostrzeżeń, nauczyciel zaś obowiązany jest do obserwowania reakcji uczniów, spotykanych trudności, niesienia pomocy, kierowania pracą i wyciągania stąd wniosków na przyszłość. Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiedzą, im bardziej praca nauczyciela sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, utrzymywania porządku w toku wypowiedzanych uwag i spostrzeżeń, tem lepiej wykonał on swoje zadanie, tem większy triumf poety. Lekcja straciła charakter narzuconej obowiązkowej pracy, stała się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową, mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcyj, to snuciem jednej myśli, to starciem różnych zdań, żywym zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem.

„Serce człowieka wino rozwesela,
Ale piosenka jest dla myśli winem“.

Metoda, tu omawiana, nie wyrzeka się całkowicie historii literatury, ale zagadnienia historyczno-literackie wprowadza tylko tam, gdzie są one naturalnym samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa.

Co do wykładu, to ogranicza się on do komentarza realnego i językowego, oraz danych biograficznych.

Uwagi, spostrzeżenia i rozbiory, zawarte w niniejszej książce, stosują się do wszystkich klas szkoły średniej, a to dlatego, że usunięcie kursu literatury i zastąpienie go przez czytanie utworów unicestwia granice, dzielące klasy niższe i wyższe w zakresie nauki polskiego. Jeden jest odtąd przedmiot i jedna metoda, stopniowo tylko poszerzają się horyzonty, pogłębia analiza utworów, dołączają nowe zagadnienia, wypełnia obraz naszego piśmiennictwa. Wyraźniejsze granice przypadają między trzema pierwszymi klasami i następnymi, oraz między czwartą i piątą, a szóstą, siódmą i ósmą.

Na pierwszym stopniu lektura odbywa się zupełnie bez poruszania zagadnień historyczno-literackich,—boć za nie nie możemy uważać wzmianek o nazwisku autora, dacie narodzin i śmierci,—i bez roztrząsań teoretyczno-literackich. Te nabierają dopiero znaczenia na drugim stopniu. kiedy poziom umysłowy uczniów pozwala na głębszą analizę tekstu i wyodrębnienie ściślejsze jego składników. Tu też dokonywa się uporządkowanie dawniej przyswojonego materiału za pomocą pojęć poetyki i prozaiki. Na trzecim dopiero stopniu na gruntownej lekturze wspierają się rozważania historyczno-literackie.

II.

Czynniki. warunkujące przeżycie estetyczne.

Dziełem sztuki, poematem, symfonią, sztychem—biore najoczywistsze przykłady — nie są zaczerpnięte farbą drukarską ćwiartki papieru, ani dźwięki instrumentów lub słowa deklamatora. Są to tylko symbole materialne, wytwory psychofizyczne według terminologii prof. K. Twardowskiego¹⁾, będące „częściowymi przyczynami“, najważniejszymi, to prawda, ale częściowymi powstania wytworu psychicznego. Ten wytwór psychiczny, treść mojej świadomości — „Popioły“, „Wesele“, „Gdy tu mój trup“ Mickiewicza, „Wit Stwosza“ Matejki — wynik całego szeregu procesów psychicznych, jest zależny od działania splotu różnorodnych czynników we mnie i poza mną, od t. zw. kompleksu, zespołu warunkującego. W ogólnym zarysie kompleks warunkujący daje się rozłożyć na następujące składniki:

Zespół warunkujący.

A) Obiektywne warunki przeżycia:

- 1) wytwór psychofizyczny;
- 2) warunki miejsca (odległość obrazu od widza, oświetlenie, otoczenie) i czasu (krótkotrwałość lub długotrwałość obserwacji) i inne okoliczności, wytworzące ogólne usposobienie, sprzyjające lub niesprzyjające przeżyciu (sąsiedowanie np. w dzienniku liryki filozoficznej, religijnej z artykułem politycznym i wiadomościami bieżącymi).

¹⁾ „O czynnościach i wytworach“. Kraków 1911.

B) Subiektywne warunki przeżycia:

a) stałe:

- 1) istnienie lub nieistnienie odpowiedniej masy apercepcyjnej (t. zn. znajomość lub nieznanostwo słów i rzeczy, posiadanie lub nieposiadanie materiału przeżyć, doświadczeń, myśli, z których buduje się utwór);
- 2) organizacja psychofizyczna, sprzyjająca lub niesprzyjająca trafnemu przeżyciu dzieła: typy inteligencji (wyobraźniowy, myślowy: analityczny, syntetyczny i t. d.), typy apercepcyjne (opisujący, opowiadający, erudycyjny, uczuciowy), typy pamięci (krótko-, długotrwały i t. d.), typy wyobrażeń (wzrokowy, słuchowy i t. d.), ogólne usposobienie, pogląd na świat¹⁾);
- 3) zdolność lub niezdolność przemiany w czysty podmiot estetyczny, t. j. łatwość wyzwania się z dziedziny życia praktycznego, osobistych, społecznych, politycznych interesów i przerzucania w świat rodzących się pod wpływem wymienionych czynników w osobniku obrazów, myśli, uczuć, umiejętność poddawania się dobrowolnego nakazom, płynącym z zmartwychwstającego w nas dzieła, kierującym życiem wewnętrznym i podziałem nowych zainteresowań;

b) chwilowe:

- 1) nastrój chwilowy, konstelacja wyobrażeń, zainteresowanie dla dzieła.

Przypuśćmy, że nauczyciel dokonał już wyboru tekstu, całości czy ułamka, zgodnie z wymaganiami punktu B-a. Od czegoż teraz ma zacząć? Najbliższy obowiązek — to wybór odpowiedniego miejsca i czasu (punkt A-2). A więc wynalezienie cichej sali, gdzie wrzawa uliczna, hałas z klas sąsiednich, stoły, zastawione przyborami do innych lekcji, ściany, zawieszane tablicami, nie rozpraszają uwagi. Godzi-

¹⁾ Przegląd i krótką charakterystykę tych typów podaje E. Meumann w „Abriss experimentellen Pädagogik“. (Lipsk 1914. Str. 215—238). Obszernie traktują o nich tegoż „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“. (Lipsk 1913²).

ny, przeznaczone na lekturę, nie powinny następować bezpośrednio po lekcjach,¹⁾ wymagających dużego wysiłku mięśni lub mózgu, ani po takich, które wskutek bezpośredniego lub pośredniego zainteresowania ucznia utrudniają mu zwrócenie i skupienie uwagi w innym kierunku (dotyczy to np. zadań klasowych, co do których rozwiązania uczeń ma poważne wątpliwości i t. p.). Jeżeli psychika ucznia jest zbyt rozfalowana, wszelkich należy dołożyć starań, by ją uspokoić i wywołać odpowiednią postawę psychiczną — przygotowanie do lektury. Praca negatywna nauczyciela, polegająca na usunięciu przeszkód, rozciąga się na cały szereg zjawisk, o których objaśnia go znajomość życia społecznego, stanu opinii publicznej, literackich upodobań ogółu, życia osobistego ucznia i ogólnych wymagań pedagogicznych. Często się zdarza, że wysoki ideał wychowawczy szkoły, będący zasadą wyboru lektury, nie doznaje poparcia w środowisku, w którym żyje młodzież. Byliśmy przecież niejednokrotnie świadkami ataków na Krasińskiego, Słowackiego, potępień, rzucanych na Sienkiewicza, lekceważenia Kraszewskiego, w naszych oczach rodził się, rósł i malał kult dla pisarzy rosyjskich: Gorkich, Andrejewów, przysłaniających przez chwilę nawet genialne twory literatury polskiej. Upředzenia takie, łatwo przenikające do młodych, wrażliwych dusz, usunie zapewne nieraz później samo życie, ale nim ono to uczyni, rozwiąć je musi wedle sił i możliwości rozumne słowo kochanego przez młodzież pedagoga, pragnącego przygotować grunt do swobodnego obcowania z dziełem, z tych lub owych powodów ujemnie ocenionem przez ogół, grupę jakąś czy zawodową krytykę lub historję. W tej pracy stwarzania przyjaznej atmosfery dopomogą nauczycielowi już w czasie lektury dotykalnie ujawniające się piękności utworu. Gorzej jest, jeżeli nauczyciel korzysta z podręcznika, w którym wstęp do dzieła omawianego pisarza jest zapełniony inwektywami na jego poziom moralny, umysłowy, stanowisko polityczne i t. p.; należy wówczas albo wstęp pominąć, albo gdy uczeń z własnej chęci z nim się zaznajomił, szukać drogi wyjścia, naturalnie, o ile można, unikając kolizji z podręcznikiem. Najgorzej jeżeli pedagog, nie wmyślając się w szkodę, jaką sobie czyni, improwizuje podobny wstęp od siebie: przeciwdziała wówczas sobie, zniechęcając uczniów do podejmowanej pracy i uniemożliwiając im postawę estetyczną.

Zarówno podczas przygotowywania lekcji, jak w czasie lektury klasowej nauczyciel powinien posługiwać się najbardziej poprawnym wydaniem: uchroni go to nieraz od straty czasu, wywołanej przez zwyciężaniem niespodzianych trudności lub biedzeniem się nad naciąganiem objaśnieniami. Bo chociaż literatura szkolna ozdobiona w ostatnich czasach wydawnictwem tej miary, co „Biblioteka Narodowa“, może poszczycić się już niejednym sumiennie zrobionym wydaniem tekstu naszych poetów, po wielu tańszych, robionych pośpiesznie, roją się liczne błędy, zbijające nieraz całkowicie z tropu czytelnika. ¹⁾

Przytaczam wiązkę przykładów, zebranych w jednym z wydań warszawskich „Kordjana“ z r. 1915.

Pierwsza osoba „Prologu“ kończy swe przemówienie słowami:

„W rękę siedem gwiazd niosę, a z ust mi wytryska
Miecz ostry, obosieczny, a twarz moja błyska,
Jak słońce w całej mocy wyświecone kołem.
A gdy przede mną na twarz upadnie czołem,
Powiem wam: Jestem pierwszy... i ostatnim będę..”

zamiast:

„A gdy przede mną na twarz upadnie czołem,
Powiem wam.., Jestem pierwszy... i ostatnim będę...”

Kordjan w monologu aktu pierwszego sceny pierwszej wygłasza taki dziwoląg:

„Ta cicha jesień...
Ciche wyrzekła słowa do drzew: gdzie drzewa!
Zwiędły — opadły“.

zamiast:

„Ciche wyrzekła słowa do drzew: gińcie, drzewa!”

W monologu, kończącym scenę drugą tegoż aktu,
zamiast:

„Światła nocy błyskają na nieba szafirze,
Myśl zbląkana w błękitny niebieskie upadła,
Oto ją gwiazdy w kręgi porywają chyże
I kręcą, aż zmęczona, posępna, pobladła
Powróci z tańcu niebios w nudne serce moje...”

¹⁾ Doskonale uwagi i spostrzeżenia co do tej sprawy zawiera artykuł W. Borowego w „Przeglądzie Pedagogicznym” z lutego r. 1920 p. t. „O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły”. (zeszyt II, str. 63—73).

Czekam—nad otchłaniami niebieskimi stoje,
Zalękniony o myśli, w gwiazd tonące wirze“...

mówi:

„Zalękniony o myśli, w gwiazd tonący wirze“...

Jedne z pomyłek, jak widzimy, są tak wyraźne, że łatwo je poprawić bez zaglądania do najlepszych wydań, kiedy indziej sensu dociec bez porównywania tekstów niepodobna.

Ponieważ trudno wymagać, szczególnie w dzisiejszych warunkach, aby wszyscy uczniowie posiadali najpoprawniejsze wydania, nauczyciel obowiązany jest do zaznajamiania się stałego z literaturą szkolną w tej dziedzinie, do sprawdzania, z jakich tekstów korzystają uczniowie, i korygowania błędów tych wydań przed rozpoczęciem lektury.

III.

Schemat rozbioru historyczno-literackiego. — Pierwsze czytanie.—Komentarz językowy i realny.

Czynności cząstkowe, na które rozkłada się całość analizy literackiej, dają się, ogólnie rzecz biorąc i nie rozstrzygając ich następstwa w praktycznym zastosowaniu, ułożyć w szereg następujący:

Plan ogólny rozbioru literackiego.

- A) Przygotowanie, wskazanie celu pracy.
- B) Odczytanie tekstu.
- C) Objaśnienia rzeczy i słów.
- D) Rozbiór treści i formy:
 - a) *analiza treści:*
 - 1) sytuacja ogólna: miejsce, czas;
 - 2) poszczególne sytuacje, obrazy;
 - 3) postaci główne i podrzędne; ich stosunek;
 - 4) akcja główna (jej początek, rozwój, punkty zwrotne, koniec) i podrzędne; ich wzajemny związek i zależność;
 - 5) uczucia zasadnicze: tragizm, komizm, wzniosłość i t. p.;
 - 6) główne momenty całości;
 - 7) myśl główna utworu; czy utwór ma jedno znaczenie, czy więcej?
 - 8) pogląd na świat i życie;
 - 9) uczucie panujące;

- 10) stosunek do życia: czy utwór odtwarza stany duchowe, porusza zagadnienia chwilowe czy trwałe, czasów minionych, teraźniejszych, przeszłych; wyjątkowe czy ogólnoludzkie, wieczne; czy pochwala życie, potępia je, daje mu wzór; czy rzuca pytania, czy przychodzi z ich rozwiązaniem;

b) *analiza formy:*

- 1) kompozycja obrazów, scen, rozdziałów, ksiąg, pieśni; kompozycja całości;
- 2) budowa zdania, słownik, styl;
- 3) rytmika, wiersz, rym, zwrotka;

c) *synteza:*

rodzaj poetycki, do którego utwór należy, i dalsze określenia, jak np.: liryka czysta, refleksyjna: religijna, miłosna i t. p., powieść psychologiczna, obyczajowa, powieść poetycka, poemat liryczny i t.d., i t.d.

E) Analiza historyczno-literacka:

a) *analiza:*

- 1) geneza dzieła: nastroju, idei, tematu, materiału, kompozycji, stylu. Przeżycia osobiste autora, społeczne, narodowe; wpływy literackie: podobieństwa i różnice;
- 2) stosunek dzieła do innych dzieł tego samego autora pod względem treści i formy;
- 3) wpływ na literaturę późniejszą i stosunek do literatury współczesnej;
- 4) wpływ na autora, społeczeństwo współczesne, późniejsze;

b) *synteza:*

- 1) znaczenie dzieła w życiu i twórczości autora;
- 2) stanowisko utworu w literackim szeregu ewolucyjnym; rola w rozwoju pewnego rodzaju literackiego, w rozwoju literatury pewnej epoki (pewnego stylu); w rozwoju sztuki pewnej epoki;
- 3) rola dzieła w rozwoju literatury i sztuki pewnego narodu i literatury i sztuki powszechnej.

F) Usystematyzowanie osiągniętych wyników w dłuższych wypowiedzeniach się uczniów.

G) Zastosowanie osiągniętych wyników w wypracowaniach, referatach, rysunkach, wykresach, planach, mapach, deklamacji jednostkowej, zbiorowej, dialogowanej, śpiewie, przedstawieniach i wogóle w tem wszystkim, co podsunie nauczycielowi i uczniom ich pomysłowość. —

Podajmy dokładniejszej rozprawce każdy z przytoczonych punktów.

Pierwsza nasuwa się z pozoru prosta sprawa odczytania utworu, przeznaczonego do lektury klasowej. Można tu postępować dwojako: albo po przygotowaniu, polegającym na zaznajomieniu z tytułem utworu i celem pracy, przystąpić do głośnego czytania, albo też polecić uczniom odczytanie utworu w domu. Takie pobieżne zetknięcie z dziełem, dając pierwsze wrażenie piękna, a zarazem odczucie następczących się trudności, nęci i zniewala do wysiłku, obiecuje bowiem, że wysiłek opłaci się wielokrotnie. A jak postępować, jeżeli utwór ma być odczytywany tylko w klasie? Czytać najpierw całość, później ustępy i przeprowadzać ich analizę, czy też odczytywać ustępami i analizować, a odczytanie całości pozostawić na koniec lub może nawet zupełnie go zaniechać?

Jednolitej zasady dla wszystkich możliwych wypadków ustalić nie sposób. Rozstrzyga tu wielkość utworu, jego rodzaj, poziom umysłowy klasy. Pamiętać jednak należy dobrze tę podstawową prawdę, że, jeżeli niepodobna zrozumieć utworu bez zrozumienia jego części, to i odwrotnie, części i szczegóły żyją pełnią życia, gdy umieszczone we właściwym miejscu całości od niej uzyskają odpowiednie oświetlenie. Ta obustronna zależność narzuca nauczycielowi, jeżeli lektura ma objąć tylko ułamek dzieła, obowiązek treściwego zaznajomienia uczniów z całością i wskazanie miejsca, które w niej wyjątek zajmuje. Jeżeli lektura szkolna obejmuje całość większego utworu, sposób odczytania podsuwa nam sam autor przez podział na rozdziały, księgi, akty, sceny. Ciekawość młodego czytelnika zostaje wówczas częściowo zaspokojona i nie przeszkadza w analizie szczegółów, które znów na tle dość wyodrębnionej i w sobie zamkniętej całości, uchwyconej coprawda pobieżnie, interesują bardziej, nabierają wyrazistości i właściwego znaczenia. Jednocześnie trudności zostają przewyciężane przez wspólną analizę, że tak powiem, na gorąco, w pierwszym impecie i nie powodują

długotrwałych, stopniowo komplikujących się nieporozumień, jakie wywołać może czytanie całości bez odpowiedniego przemyślenia części. Rozdziały czy księgi zbyt obszerne należy rozbić w czytaniu na drobniejsze fragmenty, pamiętając jednak o tem, by stanowiły one z tych lub owych względów wyraźną całość. Krótsze utwory z wyluszczonej już przyczyn należy odczytywać najpierw w całości, poczem dopiero przystępować do odczytywania i analizy ustępów. Rozpoczynanie od czytania i analizowania wiersza za wierszem wogóle zasługuje na potępienie. Trzymana niejako na sznurku myśl ucznia porusza się w próżni, nie chwytając zarysów budowy i sensu pracy, wyobraźni brak podniety, uczucia są stłumione; klasę opanowuje nuda, zniechęcenie. Odczytywanie dłuższej całości po dokonaniu szczegółowego rozbioru byłoby przedłużaniem nad miarę pracy i niepotrzebnym nużeniem umysłów młodzieży, zwłaszcza gdy analiza była dość szczegółowa i głęboka, synteza żywa; przy krótszych natomiast utworach lub niewielkich częściach obszernego utworu można sobie na to pozwolić. Czytanie takie, dokonywane przez uczniów: jednostkowe, chóralne, dialogowane jest koniecznym wstępem do uczenia się na pamięć, dopóki młodzież nie zostanie dostatecznie przygotowana do samodzielnej pracy w tym kierunku.

Z kolei nasuwa się drugie zagadnienie, kto pierwszy ma głośno w klasie odczytywać tekst, przeznaczony do rozbioru: uczniowie czy nauczyciel. Zważywszy, jak wiele pracy wymaga opanowanie techniki sztuki czytania, jakiego potrzeba wnikięcia w intencje autora, aby dzieło głosowo interpretować, ile czasu poświęcić na to należy, będziemy musieli wypowiedzieć się stanowczo przeciw powierzeniu tego zadania nieprzygotowanemu uczniowi. Weźmy dla przykładu krótką bajkę Krasickiego „Strzelec i pies“:

„Uciekł wyżeł od strzelca, błakał się dni kilka,
Nakoniec znalazł pana i przystał do wilka.
Gonił sarny, zające, do kaczek się skradał;
Ale co tylko zdobył, wszystko to pan zjadał.
— Zła to służba, rzekł zatem, gdzie korzyść nie czeka;
Bił pan dawny, lecz karmił; wróćmy się do czleka”.

Co wiersz, niemal co słowo następczają się tu wątpliwości co do miejsca akcentu i jego siły. Który z wyrazów akcentować najmocniej: „uciekł“, „wyżeł“ czy „od strzelca“,

dalej „błąkał się“ czy „dni kilka“; „nakoniec“, „znalazł“ czy „pana“ i t. d.? A jakie trudności w intonacji uczuciowej nasuwa wiersz: „Nakoniec znalazł pana i przystał do wilka“, gdzie naiwne zadowolenie wyżyła sąsiaduje z zapowiedzią kolizji i pobłażliwym uśmiechem autora!

Jeżeli nauczyciel posiada dar i przeszedł odpowiednią szkołę, a przejść ją powinien, ma tu doskonały sposób ożywienia lekcji, pociągnięcia uczniów ku sobie i za sobą, ułatwienia pracy przy rozbiorze utworu, dobre bowiem czytanie, każdy to wie z doświadczenia, zastępuje w połowie przynajmniej analizę i razem syntezę. Inaczej porusza się myśl, krew szybciej krąży w żyłach, gdy zamiast bezradnego jękania się ucznia, błędnych akcentów, fałszywego patosu lub nudnej monotonii usłyszemy naprawdę z duszy płynące, żywe słowo. A chociażby nawet nauczycielowi nie udało się wydobyć na jaw wszystkich odcieni uczucia, co jest rzeczą wysokiego arcyzmu, dość, gdy w jego interpretacji myśl jasno wyblęska, i obraz układa się w wyrazistą całość. Ale najgłębsze nawet rozumienie utworu nie zastąpi daru wypowiedzenia i długotrwałego wyrabiania techniki czytania. Cóż wówczas ma czynić nauczyciel, co ma czynić, jeżeli czuje, że jego czytanie męczy, nuży, nudzi? Uciec się będzie musiał do pomocy uczniów, zobowiązując zdolniejszych do opracowania poszczególnych ustępów, które po ich czytaniu poddane zostaną analizie; wówczas też znajdzie się sposobność poprawienia wszystkich błędów ich interpretacji.

Do najtrudniejszych i bardzo subtelnych zagadnień lektury szkolnej należą objaśnienia rzeczowe i językowe. Tu nie wystarcza zwykłe doświadczenie pedagogiczne, znajomość ogólnego poziomu klasy, szybkość i łatwość orientacji, nie wystarcza nawet nieoceniony a rzadki dar pedagoga — zdolność samoprzemiany, stawania na stanowisku ucznia, oglądania przeszkód życia i pracy jego oczyma, jego umysłem. Niejako z piórem w ręce musi nauczyciel przejść przeznaczony do czytania utwór, ważąc i rozważając słowo za słowem, aby nie pominąć najdrobniejszego szczegółu, który mógłby uczniowi zamącić zrozumienie. Na każdym bowiem kroku czyha niebezpieczeństwo poddania się złudzeniu, że co rozumiało, a tem bardziej co jasne jak słońce dla nas, to rozumiało i jasne dla innych, choćby temi innemi były dzieci.

Łatwo rozstrzygnąć, że w tekście Konopnickiej:

„A jak poszedł król na wojnę,
Grały jemu surmy zbrojne...“

wyrazy „surmy zbrojne“ domagają się objaśnienia w każdej klasie, i odwrotnie, w wierszu z „Powrotu Taty“:

„Pójdźcie, o dziatki, pójdźcie wszystkie razem
Za miasto pod słup na wzgórek...“

wyraz „słup“ nie potrzebuje objaśnienia w żadnej klasie szkoły średniej. Trudniej już dostrzec, iż w tym samym utworze nie można pozostawić bez objaśnień wyrazów: „koronki“, „cudowny obraz“, „suknia“, „plugawa“ i t. d., a w takiej „Katarynce“ Prusa wyrazu „katarynka“. Któż nie zna katarynki?!—gotowiśmy zawołać, a jednak dość spojrzeć naokoło, wsłuchać się w głosy podwórza i ulicy, aby się przekonać, że dawno minął czas, kiedy katarynki, uwieczniane ołówkiem Kostrzewskiego, Pillatiego, były czemś nieodłącznym od życia Warszawy, że, jeżeli nie wymarły, zmiecione przez huragan gramofonowy, to są na wymarcu, a z licznej niegdyś rzeszy kataryniarzy dziś tułają się już tylko po Polsce ostatni Mohikanie.

Rozmiary i forma objaśnienia zależą, naturalnie, od poziomu klasy, od objaśnianej rzeczy i w dużej mierze od roli, jaka tej nieznannej rzeczy lub nieznanemu wyrazowi w utworze przypadła.

W apostrofie „Improwizacji“ do pieśni:

„Pieśni ma, tyś jest gwiazdą za granicą świata!
I wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca,
Choć szklane weźmie skrzydła, ciebie nie dolata...“

wyrazy „choć szklane weźmie skrzydła“ w klasie szóstej, siódmej łatwo zbyć jednym słowem „teleskop“, ale przy wyrazach:

„Ja, mistrz! Ja, mistrz, wyciągam dłonie,
Wyciągam aż w niebiosa i kładę me dłonie
Na gwiazdach, jak na szklanych harmo-
[niki krągach“.

niepodobna poprzestać na pobieżnym określeniu „instrument muzyczny“, skoro poeta snuje dalej porównanie szczegółowo:

„To nagłym, to wolnym ruchem
Kręcę gwiazdy moim duchem...“

Odjąłem ręce, wzniosłem nad świata krawędzie,
I kręgi harmoniki wstrzymały się w pędzie“...

Podobnie dokładnego i obszernego objaśnienia albo przynajmniej przypomnienia wiadomości z lekcyj historii pomagają się zawierające całą kartę dziejów narodowych wiersze „Pana Tadeusza“:

„Kniejel do was ostatni przyjeżdżał na łowy,
Ostatni król, co nosił kolpak Witoldowy,
Ostatni z Jagiellonów wojownik szczęśliwy
I ostatni na Litwie monarcha myśliwy“.

Im bardziej cofamy się wstecz w dziejach naszej literatury, tem więcej miejsca zajmuje komentarz językowy. Nie tylko formy, ale i znaczenia wyrazów podlegają ewolucji, i uczeń niejednokrotnie wpada w błąd, biorąc za jedno znaczenie dzisiejsze i dawne. Reja „dowcip“ w zdaniu: „Ile słychamy o tych, co dalej, niż w Polsce bywają, tedy postronni narodowie język (a podobno i dowcip) polski na małej pieczy mają“, znaczy zupełnie co innego, niż dowcip dzisiejszy. Bogusławski pisze o Emilji Galotti: „Ta komedja—często powtarzana była tak dla zabawy i swojej osnowy, jako i dla wyborowego wystawienia“. Oczywiście wyraz „zabawny“ użyty tu został w innym znaczeniu, jak dzisiaj. Brak objaśnienia wyrazu „prawie“ w psalmie Kochanowskiego:

„Kto się w opiekę poda Panu swemu,
A całym prawie sercem ufa Jemu“...

może pozostawić ucznia w mniemaniu, że nie całym sercem należy ufać Panu — zdaniem Kochanowskiego. Z takiego nonsensu wyniknie też i odpowiednio błędna interpretacja rytmiczna.

Nieraz znaczenie wyrazu nie uległo całkowitej zmianie, różnice jednak są o tyle wybitne, iż należy je przynajmniej zaznaczyć. Zakres pojęcia ojczyzny u genialnego kandydziej niepodległej Polski i w natchnionych utworach urodzonych w niewoli, okutych w powiciu natchnionych naszych wieszczów różnią się między sobą głęboko.

F. Brunot w swoich „Explications françaises“ (str. 115)¹⁾ podaje godny zalecenia sposób odkrycia trudności, tkwiących

¹⁾ Revue Universitaire 1915. N 2 (113—128), N 3 (263—287).

w języku utworów dawniejszych, radzi mianowicie stale przekładać je na język dzisiejszy. Wówczas uwypuklą się wszystkie różnice, a to uwypuklenie stanie się drogowskazem pracy komentatorskiej nauczyciela.

Pozorne komentarze realne tworzą nieraz objaśnienia, wskazujące stosunki, na których podłożu utwór powstawał. Pasja objaśniania, ogarniająca czasem nauczyciela czy komentatora, może zaćmiewać zdolność subtelnego wnikania w intencje autora i prowadzić do zbyt technicznych i szkodliwych objaśnień. Oprócz niewielu wyjątkowych wypadków zwykle dzieło poetyckie dość wyraźnie ujawnia, jakiego uzupełnienia wiadomościami o życiu współczesnym czy minionem jego własne życie się domaga. Dobrej ilustracji dostarcza „Kordjan.“ Rzeczą jest jasną, że sąd nad wybitnymi osobistościami z 1831 w „Przygotowaniu“ nie byłby zrozumiały, i aluzje traciły sens dla człowieka, nie znającego epoki, gdyby nie komentarz. Ale czy „Prolog“ nie mógłby się obyć bez wyjaśnienia, czyją maską mają być jego „osoby“? Czy nie wystarcza, że pierwsza jest wcieleniem ekstazy, druga satyrą na ekstazę, a trzecia odwróceniem się od satyr i ekstaz i zejścia do „prostej powieści“? Jeżeli tu można się jeszcze wahać, żadnego wahania nie może być w trzecim wypadku. Otwieram książkę na scenie pierwszej aktu pierwszego i czytam:

Kordjan.

„Zabił się młody..“

Tu znajduję odsyłacz i u dołu objaśnienie (w cytowanym wydaniu warszawskim z r. 1915): „Ludwik Spitznagel, przyjaciel Słowackiego w młodości † 1827).“

Jakto, Kordjan myśli o Spitznaglu? Ależ wyraźne nieporozumienie.

Słowacki wielokrotnie myślał o Spitznaglu, o jego śmierci samobójczej, i w transpozycji poetyckiej odpowiednikiem tych przeżyć jest zapewne myśl Kordjana o jakimś młodym samobójcy. Jeżeli chodzi o wskazanie typu człowieka, motywów zamachu samobójczego, o ileż więcej od suchej notatki mówią związane słowa Kordjana:

„Była to dla mnie posępna przestroga,
Abym wnet gasił myśli zapalone“...

Nazwisko Spitznagla, wpadające tu niespodzianie, kieruje uwagę naszą w inną stronę; znika nam z oczu dom, stara lipa, dziedziniec na tle stawu, pól i lasów sosnowych, zapominamy o młodym 15-letnim chłopcu, co tam leży pod drzewem zadumany, bo oto wzmianka komentatora zmusiła nas uprzytomnić sobie romantyczne przyjaźni i smutek życia poety. Powrót z tej wycieczki myślowej do wsi rodzinnej Kordjana wymaga od nas teraz pewnego wysiłku, a zaznajomienie się z tym niezwykłym chłopcem tak, jakbyśmy go raz pierwszy oglądali, to jest właśnie tak, jak tego pragnął poeta, staje się już prawie rzeczą niewykonalną dla umysłu, zainteresowanego spowiedniczym charakterem utworu. Gdyby chodziło o jakieś nazwisko, o realnie istniejącego człowieka, byłby poeta podszeptął je tak, jak w „Przygotowaniu” lub wprost wymienił je, jak Mickiewicz w „Dziadach”:

„Wywiedli Janczewskiego... poznałem: oszpećniał,
Szczerńiał, schudł, ale jakoś dziwnie wyszlachetniał...”

O kilkadziesiąt wierszy dalej przy słowach:

„Jam się w miłość nieszczęsną całem sercem wsączył”.

znów odsyłacz i objaśnienie: „Miłość do Laury, pod której imieniem przedstawia poeta Ludwikę Śniadecką.” Obie informacje zbędne i szkodliwe. Niecierpliwy komentator poprostu nie chce czekać, aż poeta wykona swój zamiar, stopniowo rozwinie wątek i wyprowadzi osobistości, on je sam prezentuje. Wszak Laury jeszcze nie znamy; o niej dowiadujemy się w czasie, który poeta uzna za właściwy, i w sposób, jaki poeta uzna za odpowiedni. Lecz komentator posuwa się jeszcze dalej, udziela nam bowiem ostrzeżenia, żebyśmy się nie łudzili, bo, chociaż będzie ona nosiła imię Laury, nie będzie to żadna wymyślona Laura, ale Ludwika Śniadecka. W ten sposób zostaliśmy całkowicie przekonani, że „Kordjan” jest autobiografią, pamiętnikiem Słowackiego. Teraz już interesuje nie postać Kordjana dla niej samej i „Kordjan” jako dzieło sztuki, zaciekawia nas to światło, które utwór rzuca na poetę. W ten sposób wytwarza się chaos, zagadnienia wtórne, trzecio- i czwartorzędne wybijają się na czoło wbrew intencjom artysty i przeznaczeniu sztuki. Gdybyśmy bowiem zapytali w tej mierze o zdanie wielkich twórców, odpowiedzieliby nam z pewnością słowami poety, streszczającymi niejako całą sumę żą-

dań, zwracanych do ogółu: „Jakiego czytelnika pragnę? Takiego, któryby zapomniał o mnie, o sobie, o całym świecie, a żył tylko mojem dziełem.”

W interpretacji poetyckiej Goethego brzmi to tak: „Albowiem to jest dążeniem sztuki, aby człowieka wnieść ponad niego, oderwać go od ziemi; musi on wyrzec się bez wahania poczucia rzeczywistości, a wówczas czuje, jak wznosi się w górę. W tych wyższych dziedzinach ucho słyszy subtelniej, wzrok sięga dalej, biją swobodniej serca”¹⁾.

Uwagi powyższe prowadzą do ważnej zasady — przestrzegania przy rozbiórce wyraźnej granicy między życiem poety i życiem stworzonego przezeń świata. Dopiero po dokonaniu rozbioru, gdy dzieło stanie się własnością duchową uczniów, wyczerpane... na razie, jest miejsce i czas, o ile czasu starczy, i jeżeli leży to wyraźnie w zamiarach nauczyciela, na zmianę stanowiska estetycznego na stanowisko poznawcze, stanowiska idealnego, czującego i myślącego głęboko czytelnika na stanowisko badacza. Wówczas dopiero wolno dać folgę zainteresowaniom psychologicznym, biograficznym, socjologicznym, historycznym i wszelkim innym bez szkody dla dzieła.

Na granicy pomiędzy komentarzem językowym a właściwym rozbiorem literackim znajdują się te wypadki, gdy poszczególne wyrazy są znane, tylko połączenie ich w zdaniu wywołuje trudność zrozumienia lub dwuznaczności. Klasycznego przykładu dostarcza początek „Ody” według tradycyjnego tekstu. Słowa:

„Bez serc, bez ducha, to szkieletów ludy!”

¹⁾ Prolog zu Eröffnung des Berliner Theaters, im Mai 1821. III. Muse. W oryginale brzmi to tak:

„Denn das ist der Kunst Bestreben,
Jeden aus sich selbst zu heben,
Ihn dem Boden zu entführen;
Link und Recht muss er verlieren
Ohne zauderndes Entsagen;
Aufwärts fühlt er sich getragen!
Und in diesen höhern Sphären
Kann das Ohr viel feiner hören,
Kann das Auge weiter tragen,
Können Herzen freier schlagen.”

mogą mieć dwa znaczenia: ludzie, pozbawieni serca, ducha, są ludem szkieletów, albo otaczający mnie świat to świat bez serc, bez ducha, to ludy szkieletów. W pierwszym wypadku zdanie poety byłoby wypowiedzianą na zimno najpowszejdniejszą banalnością, w drugim okrzykiem potępienia, pogardy, zniechęcenia do otaczającego świata, w pierwszym wypadku nie miałoby żadnego związku z ciągiem dalszym zwrotki, w drugim jest naturalnym początkiem: poeta odrzuca do siebie zimny świat, by wzlecieć w krainę uludy. Pierwotna redakcja, jak wiemy, brzmiała:

„Tu bez serc i bez ducha,—tu szkieletów ludy!”

Dwojaką interpretację umożliwia wyjątek z błogosławieństwa Ojca chrzestnego w „Nieboskiej“, możemy bowiem czytać:

„...Pamiętaj, że ojczyznę kochać trzeba i że nawet za ojczyznę zginąć jest pięknie...”¹
albo

„Pamiętaj, że ojczyznę kochać trzeba i że nawet za ojczyznę zginąć jest pięknie”,¹

i tylko pewne, dość powierzchowne zresztą wniknięcie w tok myśli i psychologię „chrzestnego“ wskaże słuszność drugiej interpretacji.

Ulgę w pracy komentatorskiej nauczycielowi klas wyższych przynoszą liczne wydania komentowane autorów. Pod tym względem znajduje się on w szczęśliwszym położeniu, niż nauczyciele klas niższych, dla których wypisy i wydania tekstów zwykle albo wcale nie posiadają objaśnień, albo posiadają bardzo niewystarczające. Chociaż w ostatnich czasach i tu należy zanotować poprawę.—W wielu wydaniach autorów tekst utworu poprzedza wstęp, mający ułatwić pracę czytelnikowi. Poprawnego wydania tekstu z gruntownym i wyczerpującym komentarzem realnym i językowym potrzebuje badacz, nauczyciel i uczeń. A jak się ma rzecz z owymi wstępami? Weźmy przykład z rzeczywistości: „Arcydzieła pisarzy polskich i obcych... dla szkół średnich i zakładów pokrewnych“ czyli t. zw. biblioteczkę Westa. Wstępy, układane mniej więcej według jednego wzoru, zawierają: całość lub część życiorysu autora utworu, genezę dzieła,

źródła, reminiscencje, rozbiór utworu, złożony z charakterystyki osób z podaniem miejsc, na których się charakterystyka opiera, z przedstawienia rozwoju akcji, rozważań, dotyczących miejsca i czasu akcji, wreszcie pobieżnego przeglądu wad i zalet utworu, właściwości stylu, języka; zamyka rzecz spis najlepszych opracowań. Cała praca, której ma dokonać uczeń pod kontrolą nauczyciela, okazuje się zbytęzną, a radosne godziny obcowania bezpośredniego z dziełem zostają unicestwione przez skierowanie uwagi na rzeczy uboczne, zagadnienia historyczno-literackie. Wszystkie zarzuty, zwrócone przeciw kursowi historii literatury, dają się zastosować do takich wstępów¹⁾.

Wydania szkolne domagają się innego opracowania. Chodzi tu mianowicie o podanie po tekście i komentarzu takiego materiału, który, zmuszając do pracy myśl, wyprzedzałyby czytelnika poza utwór, podniecałyby jego zainteresowania psychologiczne, społeczne i prowadził do syntezy historyczno-literackiej. Znaleźć się więc w takim opracowaniu powinien życiorys poety z podkreśleniem momentów, decydujących w życiu i twórczości, daty powstawania utworu, portrety autora z epoki powstania dzieła, miejsca, gdzie utwór się zrodził, które zobrazował, wyznania autora co do genezy dzieła, wiarogodne wiadomości, podane przez krewnych, przyjaciół, podobizny ludzi, którzy oddziaływali na autora w okresie tworzenia dzieła, najważniejsze wyjątki z utworów, wywierających wpływ na genezę utworu, sąd autora o dziele, poglądy współczesnych, późniejszych, stosunek do dzieła najwybitniejszych umysłów, charakterystyczne wyjątki z utworów, na których odbił się wpływ dzieła, reprodukcje rzeźb, obrazów, które zaczerpnęły zeń temat, wskazanie utworów muzycznych, dla których dzieło było natchnieniem. Taki materiał z pierwszej ręki, zastrzegając zdolność obserwacyjną przez wyszukiwanie podobieństw i różnic, trzymając w napięciu ciekawość ucznia, ćwicząc jego praktyczną umiejętność psychologiczną, pozwoli mu zrozumieć utwór jako wypadkową różnorodnych sił i zważyć jego znaczenie jako żywej energii.

¹⁾ Krytykę niemieckich wydań szkolnych typu, o jakim tu mowa, znajdzie czytelnik u Greyerza (str. 323—325) i u G. Wendta w jego „Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts“... (München. Beck 1905. Str. 63—65).

Równie zawiłą i subtelną, jak sprawa liczby i jakości objaśnień, jest sprawa czasu, w którym należy ich udzielać. Sporo dróg stoi tu otworem, a wybór trudny: nauczyciel może dać komentarz przed pierwszym czytaniem, podczas czytania, po niem, może kombinować te sposoby, wreszcie wolno mu narazie komentarz pominąć rozmyślnie bądź dlatego, iż uczniowie sensu się domyślą, bądź że drobne niedokładności i braki w zrozumieniu nie przyniosą większego uszczerbku ujęciu ogólnego toku myśli i biegu uczuć, o które właśnie przy pierwszym czytaniu chodzi.

Wyłączne objaśnienia przed czytaniem dają się zastosować tylko przy niewielkich utworach, chociaż i tu, ogólnie rzeczy biorąc, spotykają się z poważniejszymi zarzutami. Uczeń skłonny jest przypisywać takim objaśnieniom szczególne znaczenie, chociaż dotyczą one nieraz drobnego szczegółu, im obszerniejsze, tem więcej pochłaniają one jego uwagę, oczekuje więc miejsca ich zastosowania, pomijając rzeczy ważniejsze w utworze. Z drugiej strony objaśnienia te, dawane bez nici łączącej, pozbawione właściwego tła, padają na grunt nieprzygotowany, słabo więzną w umyśle, ulatniają się łatwo, wyparte przez wrażenia lektury, i gdy je przyjdzie zużytkować, uczeń poszukuje ich w pamięci, a wysiłek i czas, poświęcony na tę pracę, uniemożliwia śledzenie czytanego wątku.

Dłuższe i liczniejsze luźne objaśnienia nużą i nudzą ucznia, złym są więc przygotowaniem do lektury.

Związły, sprowadzony do minimum komentarz w toku czytania ma tę wyższość, że naturalnie zaspokaja ciekawość ucznia, rozwiewa pewne zaniepokojenie chwilowe, rozświetla obraz lub myśl, a jednocześnie uzyskuje uzupełnienie i właściwe wycieniowanie przez zespół z odpowiednią częścią tekstu. I ten jednak sposób, stosowany wyłącznie, spotyka się z licznymi zastrzeżeniami ze stanowiska pedagogicznego i estetycznego. Pierwsze czytanie ma, jak widzieliśmy, ukazać uczniowi całość utworu, nie pozwolić mu zatrzymać się na szczegółach, dać ogólne wrażenie, zaciekawić, porwać, olśnić. Wśród tego pędu i wezbrania uczuć, gdy zainteresowanie prze ucznia naprzód, a wyobraźnia przerzuca go w „rajską dziedzinę uludy“, gdzie niema klasy, książek, nauczyciela, stopni, egzaminów, w takiej chwili natrętnie wtrącanie co chwila trzech groszy komentatorskich jest

dla nauczyciela bezpłodnym wysiłkiem Syzyfa, a dla uczniów męczarnią, graniczącą z mękami Tantała, gdy nieprzewyciężona siła usuwa im nieustannie od łaknących ust słodki owoc z drzewa sztuki. Natomiast tam, gdzie uczucie spokojne, gdzie na czoło wysuwa się moment myślowy, zarzuty te upadają, i objaśnienia, ale zawsze zwięzłe, przerywające lekturę, nie przynoszą dotykanej szkody wrażeniu.

Sporo materiału komentatorskiego można nieraz przenieść do drugiego czytania i rozbioru. Składają się na to rozmaite przyczyny: bądź ta, że szczegół jest zbyt małej wagi, bądź że uczniowie rzecz, znaczenie wyrazu choć pobieżnie i niewystarczająco, ale znają, bądź że tekst narazie dostateczne na niezrozumiałe miejsce rzuca światło. Tak np. obszernie wyjaśnienie szklanej harmoniki — wracam do dawnego przykładu—zarówno przed czytaniem „Improwizacji“, jak w jego toku byłoby nonsensem, zwięzłe zaś jest niepotrzebne, gdyż ze słów poety jasno wynika, że chodzi tu o instrument muzyczny; szczegółowo należy przeto wyjaśnić rzecz już podczas analizy. Podobnie w zakończeniu monologu Kordjana na Mont-Blanc:

„Duch rycerza powstał z lodów...
Winkelried dzidy wrogów zebrał i w pierś włożył,
Ludy! Winkelried ożył!
Polska Winkelriedem narodów...“

osobistość Winkelrieda o tyle wyjaśnia tekst, że gruntowne objaśnienie należy odłożyć do rozważania szczegółowego.

Mądry układ komentarza, mądry pedagogicznie—w stosunku do uczniów, i mądry estetycznie—w stosunku do dzieła, odpowiednia jego forma są to często już prace, wkraczające niemal w granice sztuki. Rozważmy dla próby trudności, które nasuwa komentarz „Grobu Agamemnona“, czytane, przypuśćmy, w klasie VII-mej.

Objaśnienia lub przypomnienia domagają się następujące wyrazy i zwroty: Agamemnon, jego grób, Atrydzi, grota druidyczna, Elektra, bieląca płótno, pracowna Arachna, cząbry, rapsod, kuszczy, harfa Homera, Termopile, Cheronea, Leonidas, Dejaniry pałaca koszula, muł styksowy, wężowe różgi Eumenidy, Prometeusz, trzeba się załamać koniowi, zwinąć się w łęk. Rozejrzenie się ściślejsze w komentarzu prowadzi do wniosku, że rozróżnić w nim można pewne wyraźne grupy. Pierwszą tworzą Atrydzi, Agamemnon, jego

grób, Elektra, Eumeindy, ich węzowe różgi, Styks. Z niemi wiąże się naturalnie przypomnienie harfy Homera, ona to bowiem wyśpiewała w przepysznej XI pieśni „Odyssei“ spotkanie Odysseusza ze zmarłymi towarzyszami, między którymi znajduje się i Agamemnon.

„Widziałem, jak Atrydy duch przyszedł posepny,
A z nim pomknął i orszak duchów nieodstępny
Tych wszystkich, co w Egista zamku dali głowy...
Ledwo krwi się tej napil cień Agamemnowy,
Wraz mię poznał, w głos łzami zaszlochał rzewnemi,
Ręce ku mnie wyciągnął, chcąc przygarnąć niemi.
Lecz darmo! już z nich siła życia uleciała,
Dająca niegdyś gibkość członkom jego ciała.
Na ten widok serdeczne łzy mi się polaly...“

Z ust samego Agamemnona dowiadujemy się tu o tragicznej doli wodza wyprawy trojańskiej.

Na drugą grupę objaśnień składają się Termopile, Leonidas, Cheronea, rok 1831. W trzeciej znajduje się Prometeusz; czwarta obejmuje luźne wiadomości o Arachnie, Dejaniry koszułi pałacej, grocie druidycznej, cząbrach, objaśnienia zwrotów: „trzeba się załamać koniowi“ i „zwinie się w lęk“.

Łatwo na pierwszy rzut oka ocenić, iż grupy te nierówne mają znaczenie dla zrozumienia idei przewodniej, nastroju utworu, poszczególnych myśli i nastrojów częściowych. „Grób“ jest utworem liryczno-refleksyjnym o charakterze egotyczno-patriotycznym. Ze splecenia tych żywiołów wynika trzyczęściowa kompozycja całości. W części pierwszej egotycznej czysta liryka pierwszych zwrotek ustępuje miejsca przygnębiającej refleksji, z której poeta wyrwa się okrzykiem „Na koń!“. Tu następuje przejście do części drugiej, patriotycznej, gdzie na falach wzburzonego uczucia rozwija się uderzające przeciwstawienie Termopil, Cheronei, roku 31-go, aby w zakończeniu połączyć się znów z motywami osobistymi. Częścią ogniskową jest część druga, straszająca się niejako w wierszu:

„Ja tam nie będę stał przed Grecji duchem...“

Luźnie związana z częścią pierwszą, niezbędna jest dla zrozumienia ostatniej. Komentarz do niej rozstrzyga o zrozumieniu myśli głównej utworu i zasadniczego nastroju.

Drugie z rzędu miejsce co do znaczenia dla wyjaśnienia idei całości zajmuje objaśnienie mitu o Prometeuszu. Część pierwsza niezrozumiała byłaby zupełnie bez znajomości dziejów rodu Atrydów, wiadomości o grobie Agamemnona, Mycenach i t. p. Z czwartej grupy objaśnień do wyjaśnienia przed pierwszym czytaniem lub w jego toku nadaje się tylko Arachne i Dejanira, inne wyrazy i zwroty o tyle tłumaczą się same w związku z tekstem, że można je narazie pominąć. Głębia nastroju początkowego, zarówno jak gwałtowność wylewu, wybuchowość części środkowej i ostatniej nie pozwalają na przerywanie czytania objaśnieniami, wszystkie one przeto muszą poprzedzać lekturę, jeżeli ta odbywa się w klasie. — Jakież tedy ustalić porządek trzech grup komentarza? Jeżeli uwzględnimy, że dzieje Prometeusza, Atrydów, Arachny należą do świata mitologii greckiej, nasuwa się słuszne przypuszczenie, że należałoby je razem omówić. W takim komentarzu losy Arachny dałyby się złączyć z losami Prometeusza, ilustrują bowiem stosunek bogów do jednostek wybitnych, na innej nieco podstawie można dołączyć tu mit o Dejanirze; trudniej już odnaleźć nic, wiążącą te mity z zabójstwem Agamemnona.

Teraz pozostaje już tylko rozstrzygnąć pytanie, od której z dwóch grup objaśnień należy zacząć, inaczej stawiając kwestję, która grupa ma bezpośrednio poprzedzać czytanie. Ta, naturalnie, która lepiej przygotowuje lekturę, do niej odpowiednio nastraja. Zważywszy, że przeciwstawienie Cheronei, Cheronei greckiej i polskiej, Termopilom, które poeta w pięciu z kolei zwrotek kładzie na czele, jakby je chciał wrazić w pamięć, w myśl, w duszę czytelnika, że to przeciwstawienie jest punktem centralnym „Grobu“, przychodzą do wniosku, iż rozważanie wstrząsających do głębi słuchacza walk o wolność Grecji i Polski stanowić winno najważniejsze i najbliższe tło dla lektury. Objaśnienia mitologiczne w ten sposób przesunęły się na początek. Do czego je nawiązać, to zależy od toku poprzedniej pracy. Zupełnie naturalnym wstępem byłaby wzmianka biograficzna o podróży Słowackiego po Grecji, o tem, jak był wewnętrznie do niej przygotowany, co odczuwał, dotknąwszy stopą ziemi klasycznej, czem żyła tu jego myśl i wyobraźnia, jak zmarłych wstawał w nim świat mitów, tutaj przeżywany niejako na realnym gruncie, jak jego polska dusza smutna i sa-

motna przyniosła tu ze sobą zagadnienia smutku, samotności własnej i niedoli narodowej.

Nauczanie polskiego i literatury oprócz gruntownego wykształcenia specjalnego językowego, literackiego i historyczno-literackiego wymaga większej niż przy każdym innym przedmiocie wiedzy encyklopedycznej, na niższych bowiem stopniach nauka ta jest w znacznej mierze nauką o rzeczach, na wyższych zetknięciem się z całym światem przez pryzmat wizji poetyckiej. Ale encyklopedyczna wiedza daje tylko pierwsze wskazówki nauczycielowi. Aby komentarz posiadał niezbędną jasność, ścisłość, dokładność, aby zwięzłość nie stawała się w nim powierzchownością, domaga się on sumiennego opracowania. Nauczyciel nie może dowierzać tylko wiadomościom, zebranych w czasie studjów średnich i wyższych i później przygodnie, nie może poprzestać również na encyklopedji i słowniku, bo te rzadko wybawią go całkowicie z kłopotu. Życie się zupełne z przedmiotem, niezbędne dla swobody ruchów, dla możności oświetlania go z tej strony, która odpowiada potrzebom tekstu, takie życie jest zawsze wynikiem badań gruntowniejszych; konieczność wnikięcia lepszego w rzecz narzuca się tem bardziej, że nauczyciel ma przed sobą nie tubę fotografu, ale gromadkę zainteresowanych ludzi, nie szcędzących pytań. Im nie wystarczy np. objaśnienie na tle wierszy greckich Styksu, Eumenid; należy wyraźnie rozświetlić, który moment wyrabiającego się stopniowo pojęcia religijnego przyswoił sobie poeta, w jakim stosunku obraz, stworzony przez niego, np.: „Lecz ciebie przepędzi ma dusza, Jak Eumenida, przez węzowe różgi...” lub „Naga, w styksowym wykąpana mule“, pozostaje do stworzonych przez wyobraźnię Greka: czy jest ich wiernem odbiciem, czy je przetwarza, w jakim stopniu. Dlaczego np. Elektra Słowackiego bieli płótno, wyjaśnia nam tekst „Elektry“ Eurypidesa, gdzie córka Agamemnona, która gwałtem została przez Klitemnestrę i Egistosa wydana za mąż za ubogiego, acz zacnego rodu wieśniaka, tak żali się niepoznanemu bratu:

„Opisz Orestesowi mój i ojca ucisk,
Naprzód, w jakim odzieniu na słocie dni pędzę
I w jakiej zabrudzona zamieszkałam lepiance,
Ja, co do królewskiego nawykłam pałacu.
A sama sobie przedę odzienia, ażeby

Mieć czem pokryć swą nagość i nie być obdartą.
Sama też wodę sobie przynoszę ze źródłu...”

(Przekład Z. Węclewskiego).

W tej samej Elektrze Eumenidy noszą nazwę „węzorekich“, jak tłumaczył Węclewski χειροδράκοντες, albo jak u Kasprowicza „węzoramiennych.“

„...Ty zasię do ziemi
Uciekaj ateńskiej! Coprędziej! przed temi
Uciekaj sukami, albowiem w te tropy
Gnać będą za tobą, o twoje się stopy
Ocierać te czarne, te węzoramienne
Potwory, w owoce twej zbrodni tak plenne...”

zwraca się Kastor do Orestesa w zakończeniu tragedji.

W celu unacznienia rzeczy, domagających się komentarza, bardzo pożytecznym środkiem jest zastępowanie, gdzie można, słowa pokazem z objaśnieniami: przedmiotem, ryciną, fotografią, rysunkiem na tablicy, mimiką, śpiewem, muzyką, jeśli tekst tego potrzebuje, a okoliczności pozwalają. W „Grobie Agamemnona“ mnóstwo miejsc domaga się niemal komentarza ilustrowanego: takie np. ruiny Mycen, t. zw. grób Agamemnona, Styks, Eumenidy, mit o Agamemnonie, Prometeuszu, widok Termopil, Cheronei i t. p. Zamiłowani w swej pracy nauczyciele latami gromadzą potrzebny do objaśnień materiał, troski o to nie zrzucając na zarząd szkoły, która jest obowiązana do nabywania pomocy naukowych, ale nie może sferać po starych szpargalach, wertować czasopism, ksiąg; tek, prospektów, przeszukiwać zbiorów antykwarskich, aby dostarczyć na żądanie potrzebnej ilustracji.

Komentarz nie może zostawiać w umyśle ucznia żadnej wątpliwości, żadnego mglistego osadu, gra on bowiem nie tylko rolę służebną, jako środek pomocniczy, umożliwiający swobodne, pełne przeżycie utworu, lecz jest nadto okazynem udzielaniem wiadomości o świecie, a te, jak cała wiedza ucznia, powinny posiadać cechę gruntowności i trwałości. Zły, pobieżny komentarz, nie zbogacając wiedzy młodzieży, sięga ujemnymi skutkami głęboko w całe ich życie wewnętrzne: przyzwyczajają do powierzchowności, lekceważenia obrazu poetyckiego i słowa wogóle, wpaja przekonanie, iż taka pozorna znajomość rzeczy wystarczy, unicestwia samokrytycyzm, powagę wymagań, stawianych zdobywanej nauce i zdobytym zasobom umysłowym.

IV.

Znaczenie obrazu poetyckiego. Postaci, akcja, myśl
główna, pogląd na świat, nastrój ogólny.

Poezja zapomocą słów przenosi nas w dziedzinę odmienną od tych, które nas otaczają. Tracąc pod nogami grunt realny, zdobywamy jednak w tych dziedzinach inne, pewne lub mniej pewne zależności od naszej wrażliwości oparcie dla stóp. W pracy szkolnej nauczyciel powinien doprowadzić młodzież do tego, aby świat poetycki pochłoniął ją całkowicie, stał się dla niej na jedną uroczystą chwilę nową rzeczywistością, bogatszą, ciekawszą, tętniącą silniejszym od codziennego życiem. Skąd wzięła ona swój początek, w jaki sposób, kto był jej twórcą, nie chcemy, nie powinniśmy tego narazie wiedzieć ani o tem myśleć, żyje — to wystarcza. Ten świat ma swoje perspektywy, swoje na prawo i lewo, górę i dół, tło, krajobrazy, mury i wnętrza, które trzeba widzieć i dotykalnie czuć, czas, który trzeba mierzyć przeżyciem każdej chwili, ludzi z krwi i kości, w których stroju, geście, twarzy, spojrzeniu, słowach zapału lub chłodu odczytywać musimy tajemnice ich dziejów, zagadkę ich przyszłości, chociaż żadne praktyczne do tego nie skłaniają nas względy, bo ludzie ci nigdy nie wplotą się w nasz byt powszedni, by dzielić trudy lub stawić nam przeszkody. Norwid poetycznie tak to wyraża:

„I widzę słysząc, jak gdy Bojan śpiewa,
W świat cię odległy przenosząc słowami,
Które nic z miejsca nie ruszają wcale,
A jednak jesteś raz w lesie, raz w polu,
Na trawie siedzisz, myśląc, że na skale,
Rannym nie bywasz, ale syczysz z bólu.
I są to wszystko tylko słowa pieśni,
I dzieje się to gdzieś — skoro się śni...”

(Krakus II. Krakus).

Ażeby dokonała się ta zmiana stanowiska, to przerwienie w dziedzinę sztuki, musimy sami się poddać całkowicie utworowi i jego nakazom i umysły młodzieży do takiego poddania skłonić, na chwilę nie tracąc z oka tekstu, nie odbiegając od niego, nie zbaczając do zagadnień, luźnie z nim związanych, unikając rozpraszających uwagę dygresyj i zawsze zbyt licznej wielomówności. Uczniowie powinni czuć, że ich spostrzeżenia, wyznania mają dla nauczyciela wartość prawdziwą, ale wtedy jedynie, jeżeli są wynikiem uważnego, skupionego przeniknięcia dzieła, nie czczą gadaniną. Słowo poety bowiem rozstrzyga tu o wszystkim: „jedne wyobrażenia wywołuje, inne pozostawia w uśpieniu, wywołane kojarzy, uszeregowuje, budzi uczucia, zespala je, tak lub inaczej układa stosunki składników naszego życia psychicznego, normuje ich siłę, wyznacza bieg i określa tempo całego procesu. Póki czytamy „W Szwajcarji“, ani przez głowę nam nie przejdzie pytać, co zaszło ci smutni kochankowie, jaka ich ziemia zrodziła, jaka warstwa społeczna wydała, jaka szkoła kształciła, czem było ich życie, nim los pchnął ich w uroczy, samotny zakątek, by te subtelne istoty połączyć uczuciem i rozdzielić śmiercią. Autor zapomocą pewnych, w pewien sposób użytych środków stłumił te wszystkie w codziennym życiu tak zwykłe, a tutaj tak niewczesne zainteresowania i w ten sposób skupił całą uwagę czytelnika na przebiegu uczuciowym. W „Anhellim“ podział na drobne części, z których każda zawiera w sobie całość pewnego zdarzenia czy obrazu, zahamował tempo i zmusza czytelnika do zagłębienia się w myśl każdego rozdziału. W „Trylogji“ odwrotnie, zawarcie się w sobie rozdziału jest znacznie słabsze, dominujące zainteresowanie dla niezwykłych zdarzeń powieści zmusza nas do przerzucania się w szybkim tempie od jednej niespodzianki akcji do drugiej.

Napawanie się estetyczne w pierwszym okresie, jak z powyższego wynika, jest przeżyciem dzieła, nie rozłożonego jeszcze przez żadną analizę na treść i formę. Istnieje tu jedynie coś, co się nam jakoś udziela, świat, który nas wchłania, i który my wchłaniamy. Wyodrębnienie obu pierwiastków następuje dopiero później i z konieczności; gdy zaczynamy rozważać utwór szczegółowo, musimy celowo oddzielać w myśli „co“ i „jak.“ Idąc za naturalnem następstwem przeżyć zwykłego czytelnika i za zainteresowa-

niami młodzieży, dla której zagadnienia formalne albo nie istnieją wcale, albo usuwają się w cień, rozbiór zaczynać należy od treści, jak najstaranniej wystrzegając się przytem omawiania lub nawet dotykania kwestji kompozycji, stylu i t. p. Dopiero gdy, treść odpowiednio do wieku czytelnika zostanie nadszedł czas na rozważania, związane z formą utworu. Tylko w ten sposób część rozbioru szkolnego, obejmująca analizę treści, obroni ucznia od chaosu umysłowego, zachowa najwięcej cech swobodnego bezpośredniego obcowania z dziełem; stanie się dobrą szkołą przeżywania estetycznego i przez jasność układu ułatwi i skróci pracę nauczyciela, usuwając potrzebę zbierania w jedno i porządkowania rozstrzelonych uwag. —

Różnica między przedstawieniem i interpretacją zjawisk świata przez naukę a sztukę polega, ogólnie rzeczy biorąc, na tem, że nauka, posługując się pojęciami, przemawia prawie wyłącznie do umysłu, kiedy poezja, opierająca się na wyobrażeniach i uczuciu, działa na całego człowieka, apeluje do wszystkich jego przeżyć:

„Ty sam—

mówi poeta—

te wiersze niesiesz w kraj marzenia,
W tej mgłę twych własnych myśli tęcza świta,
W tych dumkach twoje latają westchnienia...”

(Beniowski III).

Porównajmy np. następujące dwa opisy łąki: naukowy i poetyczny:

„Łąki są to zbiorowiska wysokich, trwałych roślin zielnych, przeważnie trawiastych, rosnących w ciasnym zwarciu i splecionych korzeniami i kłączami w jednolitą masę pilśniową. Powierzchni gruntu pod gęstą pokrywą roślinności łąkowej zazwyczaj nie widać. Pod tym względem przyczynia się też w znacznej mierze koszenie oraz (rzadziej) wypasanie łąki; koszenie wywiera znaczny wpływ na warunki życia roślin łąkowych, uniemożliwia bowiem dojrzewanie nasion, sprzyja mocniejszemu rozgałęzianiu się roślin i zmniejsza skutek tego skład florystyczny zbiorowiska.

Pokrywa roślinna latem jest świeża i zielona; składa się przeważnie z roślin trawiastych (Deschampsia, Arena,

Dactylis, Festuca, Poa, Holcus, Antoxanthum, Alopecurus, Phleum, Briza, Agrostis etc.); następnie spotykają się też zioła jedno i dwuliścienne (jaskrowate, motylkowate, złożone etc.) tylko drzewa, krzewy oraz gatunki jednoroczne są zupełnie wyłączone. Oznaką łąk jest ich kwiecistość, pociągająca ze swej strony wielką obfitość owadów; pod tym względem zbiorowiska łąkowe różnią się od roślinności łąk bagnistych, do których podobne są swą świeżą zielenią. Pośród ziołami spotykają się częstokroć na łąkach niektóre gatunki mchów: Hypnum, Aulacomnium, Mniun, Bryum etc.¹⁾

„Nieskoszona łąka bujała za wolą wiatru, stając się to wskrós pochyle-płową od mietlicy, to zagnała cudnie rumianą od centuryj i koniczyn albo zbieła od miodownika. Gdzie nigdzie tęgie połacie dostatej trawy powaliły się od fali wiatru, ni to ludy jakieś przeżyte, okwitłe i niechętne nowych dziejów, gardzące wyniosłem życiem. A wpośród nich stał wysmukły, precudny, błękitny kwiat i, jak wyniosły wieszcz, dumął nad tym poziomym światem, a sam jeden zań stał. Czasami wszystkim świat łąki zacichał. Ustawiał wszelki w niej głos i ruch, zamierał ostatni powiew, i tylko jedno jedyne błękitne kwiecie czuj-duch patrzyło z ziemi w niebiosy. Ale wnet wiatr, fruujący po zarosłach, wszczynał kędyś daleko muzykę poszeptną, wzniecał podzwonną. Zanosily się na nowo pasikoniki, — chwiały dalekie królestwa, państwa rozległe, uchylały tajnie głębokie, i zachwycała wzrok odsłonią barwa niezapominajek albo krasa koniczyn. Chybkie jaskółki z pokrzykiem życiu — radym przesywały powietrze, w gałęziach zanosily się ptaki, osy i pszczoły wałęsały wokół, zatopione w sekretnych pracach o niezgłębionej mądrości...”²⁾

Przechodząc od jednego opisu do drugiego, każdy z łatwością odczuje olbrzymią zmianę, jaka się w nim dokonywała. Łąka zaszumiała, zakwieciła się w oczach, zapachniała, każda łodyżka zadrgała życiem, którego staliśmy się uczestnikami. W głębi naszej duszy pod wpływem czarodziejstwa artysty odezwały się echa dawno przebrzmiałych wzruszeń osobistych, społecznych, rozegrały akordy

¹⁾ E. Warming, Zbiorowiska roślinne. Przekł. E. Strumpfa i J. Trzebińskiego. Warszawa 1900. Str. 346—347.

²⁾ St. Żeromski, Uroda życia.

uczuć religijnych, etycznych, estetycznych. Tyle widzieliśmy łąk w życiu i poezji, a przecież olśnieni stajemy w zachwycie przed tak nową, przed tą cudem-łąką Żeromskiego.

A teraz, aby zrozumieć w pełni siłę znaczenia szczegółów, usuńmy na chwilę z opisu dwa porównania o niezwykłej sile i szerokości działania, potężne czynniki pobudeń psychicznych: jedno „ni to ludy jakieś przeżyte, okwitłe i niechętnie nowych dziejów, gardzące wyniosłem życiem“, drugie „i jak wyniosły wieszcz, dumając nad tym poziomym światem“, i zważmy, ile strun nagle zamilknie w naszej muzyce wewnętrznej, jak zubożeje uczuciowe zabarwienie całości. Usuńmy dalej jakikolwiek szczegół opisu, na przykład pozbawmy łąkę owego wyniosłego kwiatu, a wnet ta luka, ta rana i zniszczenie kontrastu przekona dowodnie, jak zblaknie całość, przygaśnie wzruszenie.

Z tego, że siła żywotna i żywiąca poezji skupia się w obrazie poetyckim w najszerszym słowa znaczeniu wynika, że, kto odziera poezję z obrazu, ten ją dosłownie uśmierca, uśmierca jej moc działania na całego człowieka. Myśl tę doskonale ilustruje przypowieść Słowackiego w liście do Kraszińskiego z dnia 19 lutego roku 1847. Wzwany przez autora „Przedświtu“, by ogłosił światu zdobyte prawdy, broni się poeta temi słowy: „Wystaw sobie, że który z wielkich autorów (myślę tu o Chrystusie i siłach Ducha świętego) napisał i z wielkim kosztem przygotował dramat bardzo zajmujący, tak natężony w intrydze, iż ostateczna scena jego— jak wulkan, wybuchnąwszy z pod ziemi, ma poruszyć całym narodem. Lecz autorowi trzeba pięciu aktów—trzeba natężenia umysłów pięciogodzinnego... wtem zjawia się drugi poeta, który rozwiązanie dramatu w sobie samym odkrywa— i stanąwszy na ławkach—w prozaicznych słowach przed sztuką jeszcze sztukę całą parterowi tłumaczy... a wtenczas głupce parterowi, nie będąc uniesieniem poezji z natur swoich odarci, odzywają się w większości: „Więc to tylko to? dramat ów zapowiedziany?! Idźmyż spać do domów, a nie nudźmy się przez pięć godzin, siedząc na twardych ławkach parteru.“

Ale może obraz poetycki nie potrzebuje obrony?

Niestety, tego twierdzić nie można. Zwykle przy rozbiórce szkolnym nauczyciel zmierza spiesźnie do tego, co uważa za właściwy cel pracy, do charakterystyki postaci,

nakreślenia linii rozwoju akcji, wydobycia przewodniej myśli utworu; obrazy, jako zrozumiałe same przez się, pomija lub traktuje tak pobieżnie, że uczeń nie ma możliwości uprzytomnić ich sobie, ożywić w wyobraźni, a przez to utrwalić w pamięci. Materiał, który ma być trwałą podniętą myśli i serca, zostaje odrzucony, jako zbyt ciężki balast, a następująca się nieustannie sposobność ćwiczenia w odczytywaniu wizji poetyckiej—zupełnie zlekceważona. Tej samej metodzie, tylko w szkodliwszy sposób, hołdują niektóre, do dziś będące w użyciu podręczniki szkolne; zamiast bowiem zachęcać ucznia do obcowania z arcydziełami, wołając wielkim głosem: „Idź, czerp, pij, oddychaj pełną piersią, raduj się i rośnij!“ podają mu one gotowe ekstrakty, troskliwie spreparowane streszczenia, mogące posiadać, jako streszczenia, różne wartości, ale nie posiadające tej jedynej, największej—wartości sztuki.

I względy pedagogiczne przemawiają za otoczeniem szczególnie troskliwą opieką obrazu poetyckiego: młody umysł operuje prawie wyłącznie wyobrażeniami, tylko na ich podstawie wznosi się stopniowo do pojęć; myślenie abstrakcyjne jest późną stosunkowo fazą rozwoju indywidualnego i zbiorowego ludzkości. Stąd to owa konieczność w nauce szkolnej uciekania się do konkretnych przykładów, stąd tak częste sięganie właśnie do poezji, aby z pomocą jej obrazów wyjaśniać pojęcia, mało przystępne młodzieży.

Naczelnym obowiązkiem nauczyciela, kierującego rozbiorem utworu, jest sprawdzenie, czy uczeń uchwycił obraz: czas, miejsce, ugrupowanie osób i rzeczy, porę roku, dnia, oświetlenie i t. p. Nie wszystko, co widzialne, bywa widziane, co dostrzegalne, dostrzeżone, co zrozumiałe, rozumiane. Kontrola zapomocą umiejętnie, interesująco sformułowanych pytań utrwali obraz w pamięci. Na takim dopiero mocnym fundamencie można budować pozostałą część analizy, której dalsze działy polegają już na abstrahowaniu, wydobywaniu z konkretnych rzeczywistości—poetyckich obrazów pewnych składników, obejmowanych mianem akcji, postaci, nastroju i t. d. Porządku rozpatrywania zgóry raz na zawsze ustalić niepodobna, punktem bowiem wyjścia dla nauczyciela jest sytuacja, która wytworzyła się w klasie po pierwszym czytaniu utworu. Równie dobrze więc można zacząć od szczegółu,

jak od ogólnego wrażenia lub postaci, byleby dalszy rozbiór obejmował ogół obrazów i polegał na nieustannem powracaniu do tekstu, wielokrotnem jego odczytywaniu już to w celu wywołania przeżycia, już dla jego skontrolowania.

Jakkolwiek stopniowo rozszerzał się i rozszerzył nie-
zmiernie zakres naszych zainteresowań, zawsze, przeciętnie
rzeczy biorąc, w ich ośrodku stoi jednostka ludzka, i nic
nie straciły ze swej wartości słowa chóru z „Antygony“:

„Siła jest dziwów, lecz nad wszystkie sięga
Dziwy człowieka potęga.
Bo on prze śmiało poza sine morze,
Gdy toń się wzdyma i kłębi,
I z roku na rok swym lemieszem porze
Matkę-ziemicę do głębi.

Lotny ród ptaków i stępu zwierzęta,
I dzieci fali usidla on w pęta,
Wszystko rozumem zwycięży.

Dzikiego zwierza z gór ściągnie na błonie,
Krnąbrny kark tura i grzywiaste konie
Ujarzmi w swojej uprzęży.

Wynałazł mowę i myśli dał skrzydła,
I życie ujął w porządku prawidła,
Od mroźnych wichrów, na deszcze i gromy
Zbudował sobie schroniska i domy.

Na wszystko z radą on gotów...
Lecz choćby śmiało patrzył w wiek daleki,
Choć ma na bóle i cierpienia leki,
Śmierci nie ujdzie on grotów...“¹⁾

Antropocentryzm zainteresowań sprawia, że postać
ludzka w utworze skupia na sobie maximum uwagi czytelnika.
Tej ciekawości człowieka w stosunku do człowieka
należy dać folgę, pozwolić jej się wyczerpać, ale jednocześnie,
hamując osłabiony już zresztą przez pierwsze czytanie
pęd młodzieży wogóle i pewnego typu czytelników do gwałtownego
wchłaniania zdarzeń życia człowieczego, zniwalać do pogłębiania
znajomości istoty ludzkiej. Dokładna obserwacja zewnętrznych
cech postaci, zachowania się jej w różnych sytuacjach,
przez które przeprowadza ją autor, docieranie przez tę
zewnętrzność do wewnętrznych walk, starć uczuć,
wysiłków myśli, kierunków woli jest niezbędnym wa-

¹⁾ Kazimierz Morawski, Sofoklesa tragedje.

runkiem dalszego trafnego sumowania tych rysów i tworzenia
charakterystyki człowieka.

Jeżeli pominiemy lirykę, poezja wyjątkowo tylko przedstawia
człowieka w stanie samotniczym; nawet Robinson ma swego Piętaszka.
Różnorodne stosunki, wiążące ludzi w świecie rzeczywistym i
stworzonym przez poetę, oraz różnorodne tych ludzi właściwości
jednych wysuwają na czoło, innych kryją w cień, jednym dają
stanowisko przodujące, kierownicze, innym służebne, skąd podział
postaci w utworze na główne, drugo—i trzeciorzędne, wreszcie
beziemienny tłum. Zależnie od tego, czy autor rolę wybitniejszą
naznaczył jednostkom, czy gromadzie, uwaga czytelnika musi
skupiać się na pojedynczych postaciach lub grupach czy tłumach.
Obserwacja w drugim wypadku ma zadanie trudniejsze i wymaga
dużej wprawy.

W dzisiejszej praktyce wiele czasu poświęca się, słusznie
zresztą, na analizę charakterów, pomija zato, całkiem już
niesłusznie, lub przynajmniej lekceważy całą stronę obyczajową
życia w utworze, stosunki społeczne, poziom umysłowy,
artystyczny przedstawianej grupy czy grup. Z tem przyzwyczajeniem
należy zerwać i przejść do starannego zbierania rozstrzelonych
rysów i szczegółów, należy zmuszać ucznia do ich uprzytamniania
sobie, do wnikanja dokładnego w kulturę różnych miejsc i
czasów. W ten sposób światy poetyckie nabiorą dotykalności,
a młody umysł spoufali się ze zmiennością atmosfery
dziejowej, oceni i ukocha odrębność życia własnego narodu.

Przemawiają za takim dokładnym rozbiorem inne jeszcze
względy: w niektórych utworach tak silnie uwzględnione są
omawiane tutaj pierwiastki, że wysuwają się niemal na plan
pierwszy. „Pan Tadeusz“ to nietylko piórem genialnego
psychologa, poety skreślony obraz zastępu dusz ludzkich,
ale również wartościowa, pociągająca urokiem piękna
skarbnica obyczaju ojczyzstego i stosunków społecznych.
Jakąż krzywdę wyrządza więc dziełu, kto zamyka oczy na
jego czar, którego świadom był dobrze sam poeta. „Co tam
najlepsze,—pisał w jednym z listów do Odyńca—to obrazki z
natury kreślone naszego kraju i naszych obyczajów domowych.“
One to sprawiają, że się

„Wpada do Soplicowa, jak w centrum polszczyzny. Tam się człowiek napije, nadysze ojczyzny.”

Ponieważ jednostka ludzka tak wyłącznie pochłania uwagę czytelnika, ponieważ z drugiej strony uwypukla się ona dopiero na właściwym tle, ponieważ to tło ma nieraz wielką samoistną wartość i tłem być przestaje, ponieważ wreszcie obrazy przyrody i obrazy zakątków, budynków, ulic, ogrodów miejskich często w liryce stają się wykładnikami stanów duchowych, musimy stopniowo przyzwyczajając siebie i swoich uczniów do dokładnej obserwacji miejsca, pory roku, dnia, widoku nieba, stanu pogody, oświetlenia i t. p., do odczuwania tych tak nieraz głębokich wzruszeń, wywoływanych przez drobne napozór szczegóły. Oddamy przez to potrójną przysługę młodemu pokoleniu. Nauczmy je dobrze czytać i rozkoszować się wszystkimi pięknosciami poezji, nauczmy je kochać przyrodę, widzieć jej niepoetycki już urok, na koniec dopomożemy i zachęcimy do poznania naukowego przyrody. Lange słuszny oddaje hołd Mickiewiczowi, gdy mówi:

„Tyś nauczył nas mowy tajemniczej borów
I pieśni głębin jezior i nieba przestworów;
Tyś, błądzącym za palmą pustyń bezowocnych,
Objawił nam ukryte cuda puszczy północnych...”

(Na Świtezi).

I poezja, i życie ukazują człowieka, działającego w pewnych warunkach na pewnym tle. Właściwości naszego umysłu (wymagania koncentracji uwagi) zmuszają nas przy analizie do wyodrębnienia poszczególnych pierwiastków. Jak człowieka działającego rozpatrujemy w pewnej chwili niezależnie od środowiska, okoliczności, które kształtowały jego życie, i wśród których rozwija się jego działalność, tak z kolei wyodrębniamy działanie od człowieka i rozważamy je oddzielnie. Motywy zainteresowania akcją są różnorodne: zwraca ona naszą uwagę jako ruch—najsilniejszy, najprostszy objaw życia, interesuje jako wogóle sprawa ludzka, pociąga ze względu na taki lub inny właściwy jej nastrój, na myśl, którą zawiera, ze względu na to, co mówi o ludziach, biorących w niej udział. Ponieważ akcja powstaje wskutek ścierania się sprzecznych sił w jednostce czy poza nią, przeto nie biegnie ona po linii prostej, lecz tworzy łamaną, której ogólny kierunek wyznaczają trzy punkty: początek, środek (kolizja), rozwiązanie węzła. Trzy te momenty wy-

magają tedy specjalnie skrupulatnego badania. Uświadomienie sobie dokładne sytuacji początkowej, wyjaśniając cele osób występujących, wznosi nas na poziom duchowy, na którym rozegra się walka, daje miarę sił działających, łącznie zaś z zakończeniem stwarza zamknięte ramy dla akcji, uwypukla jej przebieg i dzieje ludzi, z nią związanych. Kolizja, z samej istoty rzeczy jako chwila najwyższego wysiłku ścierających się potęg, przykuwa uwagę czytelnika, utrwalona jednak na mocnej podstawie pierwotnego układu stosunków, występuje tem jaskrawiej. Zakończenie wreszcie, przynosząc czytelnikowi wyzwolenie od uczuć niepewności, trwogi, nadziei, uspokajając go, daje niejako klucz do całości. W tem rozważnem zgłębianiu akcji, gdzie umysł przyzwyczajają się do ciągłego obliczania wchodzących w grę sił i ich napięcia, coraz pełniej zarysowują się dusze ludzkie, gdy czytelnik odsłania, o co walczą, jak walczą, jak przyjmują swe zwycięstwa i przegrane. Jednocześnie występują na jaśń uczucia zasadnicze, związane bądź z działaniem, bądź z człowiekiem działającym: piękno, brzydota, poziomność, wdzięk, wzniosłość, komizm, tragizm akcji lub postaci. Rozszerzająca się i pogłębiona analiza prowadzi tu wreszcie do ustalenia dominant, t. j. tych zjawisk, zdarzeń, istot, rzeczy, które w utworze mają największe znaczenie, wyodrębnia więc akcję główną i poboczne, ujawnia ich związek, punkty zwrotne, uszeregowuje postaci, oddziela chwile rozstrzygające, przełomowe ich życia od jednostajnego codziennego pasma dni.

Gdy się tak świat poety rozwinie przed nami wszergo i wzdłuż, gdy przewędrujemy go od kranca po kraniec, z jego walk, burz, śmiechów i łez, pieśni i jęków, kolorów, światła i cieniów przemówi wreszcie do nas głęboki sens zdarzeń, życie, przybrane w kształt piękna, zwierzy się ze swych tajemnic. A cóż ma silniejszą wymowę od życia?! Wszelki pośpiech w docieraniu do myśli przewodniej utworu z uszczerbkiem jego całkowitej zawartości pociąga za sobą osłabienie energii, z którą ta myśl udziela się czytelnikowi. Do zupełnych przeto nieporozumień w dziedzinie estetycznej i pedagogicznej trzeba zaliczyć mniemanie, że można ideę poetycką wyłożyć w formie morału, i że wówczas, pozbawiona ciała, oddziaływać będzie tem silniej.

Analiza, ujawniająca w pełni myśl główną utworu, przy końcu pracy, kierowanej przez intuicję, zdobytą podczas pierwszego czytania, wprowadza do tego intuicyjnego ujęcia uzupełnienia, poprawki i daje mu należyte uzasadnienie. Zdarzyć się może i zdarza często, że intuicja zawiodła nas na manowce, z których wyprowadza dopiero szczegółowe badanie. Jak to badanie być musi ostrożne, dokładne, przenikliwe, o tem pouczają błędy krytyki i historii literatury.

Idea przewodnia, dająca się wyrazić zapomocą zwięzłej abstrakcyjnej formuły, jest najsilniejszym zęszczeniem pannaującego w dziele poglądu na świat i życie. Poza nią pogląd ten bytuje w całym utworze w stanie rozproszonym, wskutek czego trudno uchwycić i zespolić jego oddzielne rysy. Praca tego rodzaju wymaga odpowiedniego przygotowania, dłuższego ćwiczenia i czujnej pomocy. Ale wyniki jej płodne. Poetycki pogląd na świat, niepodobny do filozoficznego ze względu na odmienny język i strukturę, dzieli z nim dążność do jednolitości, jednolitej postawy wobec zjawisk, co sprawia, że przyczynia się znakomicie do wyrobienia zdolności filozoficznej syntezy.

Przy czytaniu dłuższych utworów epicznych, dramatycznych również trudno zdać sobie sprawę z nastroju ogólnego, który mieni się i barwi zależnie od właściwości przedstawianych przez poetę zdarzeń. Kiedy nastrój pogodny, znajdujący swój odpowiednik w optymistycznym poglądzie na świat, oświetla dolę tragiczną, zmienia się we współczującą żalność lub pogodny smutek; radością złoci się, kiedy odbija w sobie szczęście człowieka, to pobłażliwą miłością otacza drobne błędy ludzkie, to boleje nad mnogością i ogromem zła, to wzbiera gniewem w poczuciu, że „coś większego ze świata być może“. W liryce refleksyjnej pogląd na świat i nastrój zlewają się nieraz w jedno, jak np. w przebogatym w treść wierszu Mickiewicza „Polay się lzy me“, gdzie poeta w bezdennym smutku zwraca z tęsknotą rozłzawione oczy ku dzieciństwu sielskiemu, anielskiemu, młodości górnej, której szaleństwa oplakuje, i łamie rozpacznie dłoń nad wiekiem męskim, co nie dotrzymał obietnic i zamiast czynu i owoców pracy przyniósł rozbitcie i klęskę. W liryce czystej zostaje już tylko trwały czy chwilowy nastrój.

Nie należy jednak przeciągać struny. Nauczyciel powinien wystrzegać się analizy, wyczerpującej wszystko w utworze, wszystko — jego zdaniem, i w całej pracy musi mu towarzyszyć jasna świadomość różnicy poziomu umysłowego i zasobu doświadczeń między nim a klasą. Kto w klasie np. trzeciej chce czytać z uczniami „Przed sądem“ Konopnickiej, ten musi posiadać wysoką umiejętność ograniczania się, duży umiar, aby zatrzymać się w porę, nie narzucać umysłem dziecięcym zawiłych kwestyj społecznych, nie zmuszać ich do pracy ponad siły, nie spieszyć się i nie robić za ucznia tego dziś, co musi on sam zrobić jutro, za rok, lat dziesięć, na schyłku życia. Czyta się autora — jak mądrze powiedział Norwid — w coraz głębszych głębiach. Bajka, która bawiła dziecko zajmującą fabułą, żywą charakterystyką osób występujących, dorosłemu człowiekowi odsłania swą myśl filozoficzną lub nakaz moralny. Przechuciem tylko, nie pełnią świadomości przenika i ogarnia młodzię życie; na gruncie ubogiego doświadczenia zagadkowo brzmią w jej uszach słowa znużonego walką wewnętrzną Sępa:

„Pokój — szczęśliwość! Ale bojowanie
Był nasz podniebny...”

albo przesiąkłe bólem wyznanie Malczewskiego;

„W tym ciemnym ludzkich uczuć i posępnym lesie
Dla jednych czas powoli odrętwienie niesie:
Gubią listek po listku, aż w późnej jesieni,
Jak mszyste, głuche dęby, stoją obnażeni.
Drugim — skwarem ich słońca zbite nawałnice
Rzuca z trzaskiem i grzmotem dzikie tajemnice;
I znów błysnie pogoda, i czasem się zdaje,
Że weselsza zieloność po burzy powstaje,
Lecz kto się bliżej wpatrzy, choć pozór jednaki,
Dostrzeże czarne wewnątrz spalenizny znaki;
A gdy w rażonym drzewie wicher rzeń rozżarzy,
Któż pożar od pioruna gasić się odważy?
I tak bujna krzewina zniszczenie rozniesie
W tym ciemnym ludzkich uczuć i posępnym lesie“.

Żądać od młodzieży, aby wtórowała uczuciowo błagalnej prośbie człowieka religijnego, walczącego o najwyższe swe dobra duchowe, by przeżywała w pełni tragiczny los jednostki, miażdżonej przez życie, jest to domagać się rzeczy niemożliwej, odmieniać przyrodzony porządek świa-

ta. Minie czas, z bogaci się dusza w doświadczenie, wróci do odczytanej książki, jeśli nauczyliśmy tę książkę kochać, i nowe olśnią ją piękności, nowe objawią się prawdy. Rozumny wybór lektury to dopiero początek, drugim, trudniejszym zadaniem jest rozumny wybór zagadnień w utworze.

Jeżeli z jednej strony nauczyciel obowiązany jest dbać o to, aby odpowiednia doza myśli przewodniej utworu uwypukliła się jasno w umyśle młodocianego czytelnika, z drugiej powinien unikać doszukiwania się tajemnego sensu wbrew intencjom autora. Popęłniłby błąd nie do darowania, kto, nabrawszy rozpędu przy analizie „Ciszy morskiej“, „Ajudahu“ usiłowałby gwałtem wydobyć tajemny sens z Ałusztzy w dzień i w nocy, chociaż tu Mickiewicz najwidoczniej nic więcej ponad obraz i nastrój dać nie chciał. W ten sposób z każdego poety można zrobić filozofa, z każdej liryki filozofję, tak głęboką, jak umysł interpretatora, ale utworowi obcą, przyczepioną sztucznie, narzucającą mu się niepotrzebnie, szkodliwą, bo sprzeczną z zamiarami artysty i przeznaczeniem utworu.

V.

Kompozycja utworu. — Budowa zdania, słownik, styl rytm, wiersz, rym, zwrotka.

Nie wkraczając w trudne, zawile i subtelne dociekania estetyki i nauki o sztuce, zmierzające do ustalenia i rozgraniczenia pojęć treści i formy, możemy poprzestać tu na ogólnem stwierdzeniu, że analiza kompozycji obejmuje przede wszystkim: 1) badanie podziału utworu na części, 2) rozbiór sposobów i środków wyodrębnienia tych części jako do pewnego stopnia zamkniętych w sobie całości, 3) badanie następstwa tych części i stosunków między nimi, 4) wreszcie rozpatrzenie stosunku składników tych części i całości. Idzie tu głównie o czynniki jedności i stosunki zgody, kontrastu, powtórzenia, stopniowania.

Weźmy najpierw przykład najprostszycy, wiersz Mickiewicza „Do***. Na Alpach w Splügen.“ Po silnym uczuciowym wstępie o władztwie czaru kochanki nad duszą poety następuje przeciwstawienie samotności, tęsknoty poety do hucznego, wesołego życia i przypuszczalnej obojętności kochanki: „Gdy ja tutaj, w tych podniebnych górach..., (ty) może dzisiaj, królowa biesiady i t. d.“ Tło w obu kontrastujących obrazach zgodne z postacią: poeta, szarpany bólem wśród dzikich gór, ona, przywykła do gwaru i hołdów, wśród biesiady w otoczeniu „poddanych“. Żaduma nad tem, w czem więcej szczęścia znalazłaby ukochana: w tych hołdach czy we wspólnych z poetą wycieczkach stanowi przejście do zakończenia, przynoszącego uspokojenie w promiennej wizji górskiej sielanki. Utwór związany mocno przez jedność uczucia.

Bardziej skomplikowana jest budowa „Ody do młodości.“ Po odruchu wstępu do otaczającej rzeczywistości, ucieczka w dziedzinę zapału, nadziei tworzy wstęp, dalej na tle kontrastu między młodością a ślepotą i samolubstwem rozwija się stopniowanie, rosnące poczucie potęgi młodości. W najwyższym punkcie tego poczucia następuje nawrót ku ziemi, wezwanie do czynu; radosna wizja przyszłości zamyka całość. Zamknięcie to jest zbudowane na zgodności chwili tworzenia świata przez moc bożą i tworzenia nowego świata przez wysiłek młodości i na kontraście dwóch momentów: chaosu pierwiastkowego i ładu po stworzeniu. Zapał, wiara w młodość, jej siły przepajają i wiążą wszystkie części.

Jeszcze większe skomplikowanie odnajdujemy w „Grobie Agamemnona.“ Jest to, jak widzieliśmy, utwór liryczno-refleksyjny, egotyczno-patriotyczny. Całość związana przez „ja“ poety i nastrój smutku, przechodzącego przez rozmaite fazy. Refleksja Słowackiego zwraca się w trzech kierunkach: zagadnień osobistych, zbiorowych i stosunku poety do narodu, stąd kompozycja trzyczęściowa. Część pierwszą egotyczną rozpoczyna czysty nastrój smutku, nawiewany przez miejsce i otoczenie, wśród którego znalazł się poeta. Od słów „Ale w moim ręku ta struna drgnęła i pękła bez jęku“ nastrój się pogłębia, zyskuje swoje uzasadnienie w wyrazach: „Tak więc, to los mój i t. d.“, staje się smutkiem przedmiotowym i dochodzi do wybuchu wstępu — do czego? do smutków, do grobów niemych harf, głuchych słuchaczy, własnego poety losu. Charakterystyczne cechy kompozycji tej części są następujące: zgodność tła, otoczenia z myślami i uczuciami poety, przejście od obrazu zewnętrznego do stanu duszy, stopniowanie potęgujące uczucia smutku. Okrzyk: „Na koń!“ jest zerwaniem tego motywu. Następuje zmiana miejsca, a z nią zmiana tematu: zagadnienia osobiste ustępują miejsca zagadnieniom zbiorowym. Poeta, teraz występujący jako przedstawiciel Polski, spowiada naród z jego winy — walki nie do ostatniego — w obliczu ducha Grecji, patrzącego z wysokości Termopil. Pięć zwrotek z kolei (XI—XV) myśl tę rozwija i pogłębia w szeregu kontrastów. Mogiła termopilska rośnie nam w oczach, dopóki nie nakryje jej ciało bohatera. Od zwrotki XVI znikają Termopile, zostaje tylko Polska i jej nowe, najistotniejsze zagadnienie, Polska i... poeta. Tam była sprawa męstwa polskiego, tu—

polskiej jedności i... polskości. Przejście stanowi wiara poety, iż mimo przeciwieństw między Grecją i Polską istnieje pokrewieństwo: „piękna dusza“ Leonidasa znajduje swój odpowiednik w „anielskiej duszy“ Polski. Jeżeli zwrotki od XI do XV opierały się na kontraście bohaterstwa Hellenów i „małowierności“ polskiej, zwrotki następne do XIX włącznie opierają się na przeciwstawieniu „duszy anielskiej“ i „czerepa rubaszego“, ideału i rzeczywistości. W namiętnym, bezlitośnym, dzikim finale zagadnienia części osobistej i patriotycznej splatają się i jakby znajdują swe rozwiązanie: potężnie rozbrzmiewa wiara w wielką duchową wartość Polski i posłannictwo czy obowiązek poety przypomnienia jej win i wskazywania drogi. Przejście do tego zakończenia tworzy owo niejako uprawnienie do stanowiska świadka i oskarżyciela: „Mówię, bom smutny — i sam pełen winy“. Obie zwrotki końcowe, oparte, jak poprzednie, na kontraście tworzą przeciwstawienie do smutku pierwszej części i dojmującego bólu drugiej. To już nie szukanie smutków „błahych, wiotkich, kruchych“, to wyraźnie postawiony doniosły cel życia, sięgający w przyszłość narodu, która za przyczynieniem poety będzie, musi być różna od rozpaczego dziś. Ale uspokojenia niema: zło, odsuwające szczęśliwą przyszłość, jest tego rodzaju, że poeta wybucha gniewem, oburzeniem i kończy na tym wybuchu rozszalałego serca, tak dalekim od początkowego wyznania: „serce zasnęło, lecz śni...“

Weźmy jeszcze dla ilustracji przykład z epiki, rozdział pierwszy „Ogniem i mieczem.“ Stanowi on tak silnie wyodrębnioną i mocno w sobie zwartą całość, że słusznie nazwano go prologiem. Zespalają go: jedność zdarzenia, postaci, miejsca, czasu, nastroju. Autor wprowadza nas w rzecz stopniowo, otaczając odrazu atmosferą tajemniczości i oczekiwania: ogólnie określa rok, zjawiska złowróżbne, niespokojny nastrój ogółu, zwrócenie uwagi na Dzikie Pola; daje następnie charakterystykę Dzikich Pól i umiejscawia akcję nad Omelniczkim. Na tak przygotowanym tle ugrupowane są zdarzenia: walka nocna, kontrastująca z poprzednią martwością i ciemnością, pełna ruchu i życia scena w świetle kaganka po ocaleniu podróżnego, przygotowania do posiłku, dające czas na portret Skrzetuskiego; oprzytomnienie podróżnego, krótka rozmowa i chwila odpoczynku zduszonego męża,

wypełniona jego portretem; rozmowa ze Skrzetuskim, charakterystyka pośrednia obu, przybycie towarzyszy Abdanka, i tajemnicza jego mowa; wreszcie odjazd Chmielnickiego, pieśń kozaków. Gwar żołnierski i pieśń kozacza rozplývają się w szumie morza oczeretów. Cienie nocy przysłaniają całą scenę i odsuwają w przeszłość. Rozdział jako prolog wprost świetny. Nastrój tajemniczy, zapowiedź wielkich a groźnych wydarzeń, zetknięcie się na tem pustkowiu przedstawiciela Polski i jej kultury z przyszłym wodzem kozaczyzny—wszystko to stanowi doskonałą przygrówkę do krwawego dziejowego starcia, które rozwinie się na dalszych kartach powieści.

Przyjrzyjmy się jeszcze bliżej zakończeniu rozdziału. Opiera się ono na stopniowaniu i częściowem wyzwoleniu od zaciekania. Od rozważań Skrzetuskiego nad osobą dziwnego męża do odjazdu Chmielnickiego zagadkowość tej postaci dla namiestnika wzrasta. Nazwiska Chmielnickiego Skrzetuski nie zna, nie mówi mu więc ono nic, przynosi jedynie rozwiązanie zainteresowaniu posiadającego odpowiednią wiedzę historyczną czytelnika; jednocześnie wiąże zamknięcie z początkiem, dając w duszy czytelnika realne oparcie wróżbom nieba i ziemi. Autor wszystko zharmonizował, aby wzmocnić i pogłębić nastrój groźnej zapowiedzi Abdanka: dał mu powagę postawy i głosu, rozmierzył powolne jego ruchy, otoczył go, nie ukazując w oddzielnym obrazie tła, „ciemną dalą stepową“, z której dochodzi „żałosne wycie wilków“.

Analiza formy prowadzi od analizy kompozycji, którą trafnie obrazowo nazwano formą wewnętrzną, do badania formy zewnętrznej: języka, stylu, rytmu. Rozbiór ten, rozumie się samo przez się, nie może być wyczerpujący, ani bowiem uczeń do niego nie dorósł,—brak mu odpowiedniego zainteresowania i przygotowania,—ani też nie starczy czasu na wpatrywanie się w każdy szczegół. Idzie więc z jednej strony, i to przede wszystkim, o wybór zjawisk typowych, z drugiej o zjawiska niezwykłe, narzucające się naszej uwadze. Trudność polega tu na tem, że i w tej, jak w wielu innych dziedzinach, literaturze naszej naukowej brak odpowiednich studjów, obejmujących całokształt zagadnień, wskutek czego nauczyciel pozostawiony jest przeważnie własnej pracy, zdolnościom i spostrzegawczości.

Pierwsza z kolei nasuwa się pod rozważanie najmniej u nas badana sprawa budowy zdania. Przede wszystkim więc należy rozważyć, jak zmienia się ono zależnie od zmian treści, od tego, czy autor opisuje, opowiada, maluje scenę dramatyczną, snuje refleksje lub daje wylew liryczny. Zdanie to może być bezkształtne lub zorganizowane, harmonijne lub niezrównoważone, proste lub skomplikowane, zwarte lub rozlewne, zwarte, z tendencją dośrodkową lub odśrodkową, lotne lub ociężałe, plastyczne lub muzyczne. W celu wyjaśnienia tych zagadnień trzeba ustalić budowę zdania, stosunek zdań podrzędnych do głównego, długość zdania, liczbę zdań z zdaniem złożonym, następstwo członków zdania, stosunek zdania do poprzedzających i następnych.

Weźmy dla przykładu szereg na chybił trafił wybranych wyjątków z części pierwszej „Ogniem i mieczem“.

„Pędzili resztą sił końskich. Upłynęła jedna godzina i druga. Księżyc zeszedł i, wytaczając się coraz wyżej, bladł coraz bardziej. Konie pokryły się pianą i chrapały ciężko. Wpadli w las, mignął jak błyskawica; wpadli w jar, za jarem tuż Rozłogi. Chwila jeszcze, a losy rycerza się rozstrzygną. Tymczasem wiatr świszczuje mu w uszach od pędu, czapka spadła mu z głowy, koń pod nim jęczy, jakby miał paść zaraz. Chwila jeszcze, skok jeszcze, i jar się roztworzy. Już, już!“ (Rozdział XVII).

„Nagle dał się słyszeć przerazliwy świst. Zmieszane głosy poczęły wrzeszczeć przeraźliwie: „Ha! Ha! Jezu Chryste! ratuj! bij!“ Rozległ się huk samopałów, czerwone światła rozdarły ciemność. Tętent koni zmieszał się ze szczękiem żelaza. Nowi jacyś jeźdźce wyrosli jakby z pod ziemi na stepie. Rzekłbyś: burza zawrzała nagle w tej cichej złowroziej pustyni. Potem jęki ludzkie zawtórowały wrzaskom strasznym, wreszcie ucichło wszystko, walka była skończona“.

„Przed południem wszystkie niemal siły zaporoskie były w ogniu i w bitwie. Walka wrzała tak zacięcie, że między dwiema linjami walczących utworzył się jak gdyby nowy wał — trupów końskich i ludzkich.

Co chwila do okopów kozackich wracały z bitwy gromady wojowników rannych, pokrwawionych, pokrytych błotem, zziających, upadających ze zmęczenia. Ale wracali ze śpiewem na ustach. Z twarzy ich bił żar bitwy i pewność

zwycięstwa. Mdlejąc, wołali jeszcze: „Na pohybel!“. Załoga, zostawiona w obozie rwała się do boju.

Pan Skrzetuski sposępniał. Chorągwie polskie poczęły się zmykać z pola do okopów. Nie mogły już wytrzymać, a w odwrocie ich znać było gorączkowy pośpiech. Na ten widok dwadzieścia kilka tysięcy ust wrzasnęło radośnie. Impet ataku zdwoił się. Zaporozcy siedli na kark semenom Potockich, którzy zasłaniali odwrót.

Ale armaty i grad kul muszkietowych odrzuciły ich w tył. Bitwa na chwilę ustała. W obozie polskim rozległ się odgłos trąbki parlamentarskiej...“ (R. XV).

„Tłum więc szalał na rynku i dochodził do tak dzikiego opętania, że wkońcu poczał się wzajemnie mordować. Dzień zapadał. Zapalono całą jedną stronę rynku, cerkiew i dom parocha. Szczęściem wiatr zwiewał ogień ku polu i przeszkadzał szerzeniu się pożaru. Ale łuna olbrzymia oświeciła cały rynek tak jasno, jak promienie słoneczne. Zrobiło się gorąco nie do wytrzymania. Zdała dochodził straszliwy huk dział — widocznie bitwa pod Krutą Bałką stawała się coraz zaciętsza“. (XV).

„Nazajutrz rankiem piesze i konne wojska kozackie ruszyły z Siczy. Lubo krew nie splamiła jeszcze stepów, wojna była już rozpoczęta. Pułki szły za pułkami: rzekłbyś, szarańcza, przygrzana słońcem wiosennem, wyroiła się z oczeretów Czertomeliku i leci na ukraińskie niwy. W lesie za Bazawłukiem czekali już gotowi do pochodu ordyńcy. Sześć tysięcy co przebrańszych wojowników, zbrojnych nierównie lepiej od zwykłych czambułowych rabusiów, stanowiło pomoc, którą chan przysłał zaporozcom i Chmielnickiemu. Mołojcy na ich widok wyrzucili czapki w górę. Zagrzmiały rusznice i samopały. Wrzaski kozackie, pomieszane z hałłakowaniem tatarskim, uderzyły o sklepienie niebios. Chmielnicki i Tuhaj-bej, obaj pod buńczukami, skoczyli ku sobie końmi i powitali się ceremonjalnie...“ (XIII).

„Przebywszy bazawłucki las, pułki wypłynęły na stepy. Dzień był pogodny. Stropu nieba nie plamiła żadna chmurka. Lekki wiatr podmuchiwał z północy ku morzu, słońce grało na spisach i kwiatach pustyni. Roztoczyły się przed wojskiem Dzikie Pola, jako morze bez końca, a na ten widok radość ogarnęła kozackie serca. Wielka malinowa chorągiew z Archaniołem zniżyła się pokilkakroć, witając step

rodzimy, a za jej przykładem pochyliły się wszystkie buńczuki i pułkowe znamiona. Jeden okrzyk wyrwał się ze wszystkich piersi“. (XIII).

Analizując powyższe przykłady, widzimy, że często spotykanym tu u Sienkiewicza typem zdania jest zdanie krótkie, pojedyncze. Zdaniem tym operuje on świetnie, wyzyskując jego efekty to dla podkreślenia szybkości ruchu, następstwa zdarzeń, to dla wyodrębnienia poszczególnych momentów obrazu, to dla nadania wagi odtwarzanym procesom psychicznym. Porządek wyrazów zachowuje nasz autor przeważnie najprostszymi: na pierwszym miejscu kładzie podmiot z jego grupą, na drugim — orzeczenie. Od czasu do czasu następuje zmiana szyku, urozmaicająca tok. Zwięzłość idzie tu w parze z plastyką, tak, że każde zdanie tworzy obraz z doskonale wybranych i zespolonych rysów.

Przykładów odmiennego szyku dostarcza następujący wyjątek z Żeromskiego:

„Wre dookoła codzienne, polskie życie. Głucho po czarnych szynach pędzą pociągi i podają hasła lokomotywy. Pałają się martwym światłem elektrycznym kule, i chwieją się w mrokach podatne płomyki gazu. Biegają w ciemnościach polscy ludzie, bełkocząc zaciekle o jadle, o napitku, o cielesnej i o dzieciach. Praca daleko i blisko gotuje się na czarnej ziemi.

Zadepce praca i żywot zabiegliwy miejsce tracenia. Wzniesie interes na kałużach krwi siedlisko wygody. Umrzesz w pamięci dowcipnisiów i mędrców, utoniesz w mrokach nocy, młoda dumo i młoda miłości, któraś gestem godnym bogów zęgnęła życie i ziemię.

Leżą w nocy olbrzymie bryły szańców z pryzmami bastjonów na szczytach. Czernieje mazowiecka ziemia, usypana w dwuramniki, po których żołnierz defiluje tam i z powrotem. Przeciwno miastu i ojczyźnie jeży się milcząca golgota, cmentarzysko i skarbnica popiołów...

O ukochana i znieawidzona! O wizerunku najwierniejszy, najdoskonalszy obrazie polskiej duszy.“ (Nokturn polski).

I tu mamy do czynienia ze zdaniem przeważnie krótkimi, pojedynczymi, ale na pierwsze miejsce wysuwa się orzeczenie, ze szczególną siłą akcentowane w drugiej części ustępu: „Zadepce... Umrzesz... utoniesz.“ Podmiot, za-

warty w drugiej części zdania, autor przenosi na sam koniec, jak w pierwszym fragmencie: życie, pociągi, lokomotywy, ludzie, to kładzie go bezpośrednio po orzeczeniu, jak w drugim: praca i żywot, interes, to wreszcie otacza go określeniami, oddzielając w ten sposób od orzeczenia i końca zdania, jak w części trzeciej: bryły, ziemia. Jedno tylko od takiego stałego szyku: orzeczenie-podmiot, znajdujemy odstępstwo w zdaniu pojedynczym: „Praca daleko i blisko gotuje się na czarnej ziemi.“ Dodajmy do tego szyku bogactwo akcentów i różnorodność ich rozkładu, a otrzymamy zdanie raz mocno zawarte w klamrze orzeczenia i podmiotu, to znów, gdy orzeczenie i podmiot całą wagą obciążają początek, żałośliwie wydłużające się w ciężkie westchnienie, to wreszcie zrównoważone, gdy orzeczenie i podmiot zjawiają się w otoczeniu określeń, niemi od siebie wzajem oddzielone.

Drugim typem, często spotykanym u Sienkiewicza w obszerniejszych opisach akcji, monologach i t. p., jest zdanie dłuższe złożone, posiadające dwie odmiany. Jedną tworzą zdania, złożone ze zdań współrzędnych, nieraz stojące obok siebie bez spójników, połączone jedynie przez wspólność nastroju lub obrazu. Np.:

„Lekki wiatr podmuchiwał z północy ku morzu, słońce grało na spisach i kwiatkach pustyni.“

„Roztoczyły się przed wojskiem Dzikie Pola, jako morze bez końca, a na ten widok radość ogarnęła kozackie serca.“

„Potem jęki ludzkie zawtórowały wrzaskom strasznym, wreszcie ucichło wszystko, walka była skończona.“

Drugą odmianę stanowią zdania dłuższe o budowie bardziej złożonej, gdzie główne zdanie lub zdania łączą się z pewną liczbą zdań podrzędnych, jak w wyjątku następującym:

„Zawrzała więc na nowo krwawa walka, a tymczasem mrok zapadał. Lecz pożar ogarnął skrajne domy miasta. Łuna oświecała pobożowisko, i widać było doskonale obie linje, polską i kozacką, łamiące się pod górą, widać było barwy proporców i nawet twarze. Już też pan Wierszuł pan Poniatowski i pan Kuszal byli także w ogniu i pracy, bo, starłszy czern, bili się na skrzydłach kozackich, które pod ich naciskiem poczęły cofać się ku górze. Długa linja

walczących wygięła się dwoma końcami ku miastu i poczęła wyginać się coraz bardziej, bo, gdy skrzydła polskie awansowały, środek, party przez przeważne siły kozackie, ustępował ku księciu. Poszły trzy nowe pułki kozackie, by go rozerwać, ale w tej chwili książe pchnął dragonów pana Baranowskiego, i ci pokrzepili siły walczących“. (R. XXVIII).

Zdania złożone często mają budowę tego rodzaju, że zdania są w nich złączone przeciwstawnie. Formalnie wiążą je spójniki: jednak, wszakże, wszak, wszelako, zaś,—najczęściej ale. Np.

„Jęknęli na ten widok ludzie kalniccy i biegli pomścić,— w tej chwili jednak rzuciła się na nich husarja i wycięła co do nogi“.

„Żołnierze ksiązący widzieli nieraz żyzne okolice, opustoszałe po napadzie Tatarów, ale podobnej zgrozy, podobnej wściekłości zniszczenia nie widzieli nigdy w życiu“. (XXVII).

„Zaledwie widzialny uśmiech błakał się po czarniawej twarzy pana Skrzetuskiego, ale rycerz milczał i później nawet ani księciu, ani nikomu o niespokojnościach pana Zagłoby nie wspomniał — zaś pan Zagłoba odszedł z miną tak sierzystą, że, widząc go, żołnierze z pod innych chorągwi pokazywali go palcami, mówiąc: „Ten ci to jest, co dziś najwięcej dokazywał“. (XXXI).

Zdania pojedyncze stoją bardzo często obok siebie bez żadnego połączenia formalnego, jak w pierwszych przytoczonych wyjątkach. I tu jednak raz po raz natrafiamy na przeciwstawne spojenia z ulubionym Sienkiewicza „ale“, które występuje również i przy łączeniu zdań złożonych. „Minęli wreszcie ową nieszczęsną wioskę i odetchnęli świeżym powietrzem polnem. Ale ślady zniszczenia szły dalej. Była to pierwsza połowa lipca. Zboża już prawie dochodziły, spodziewano się bowiem wczesnych żniw. Ale całe łąny były częścią spalone, częścią stratowane, zwikłane, wdeptane w ziemię.“ (XXVII). Jest to naturalny wynik upodobania artysty do przeciwstawień i wynik opisywanych czasów, w których złe i dobre zmieszało się w jakiś piekielny chaos, pełen uderzających kontrastów.

Co do następstwa zdań, to można zwrócić uwagę na to, że w miejscach ważnych Sienkiewicz po zdaniu dłuższym, zmierzającym do pewnego rozstrzelenia uwagi, nieraz daje zdanie krótkie, które umyślnie jeszcze w druku wyodrębnia.

Zdanie takie, stojące samotnie, zmusza naszą rozproszoną poprzednio energję do skupienia na kilku, zawartych w niem wyrazach. Np.:

„A z tych wszystkich klęsk, mordów, jęków, dymów i pożarów podnosił się tylko jeden człowiek coraz wyżej i wyżej, olbrzymiał coraz straszliwiej, zaciemniał już niemal światło dzienne, rzucał cień od morza do morza.

Był to Bohdan Chmielnicki“. (XVI).

„Jarema ide!“ rozlegało się po miastach, wsiach, futorach i pasiekach, a na tę wieść kosi, widły i noże wypadały z rąk chłopskich, twarze bladły, kupy swawolne pomykały nocami ku południowi, jak stado wilków przed odgłosem rogów myśliwskich. Tatar, zbłąkany dla grabieży, zeskakiwał z konia i ucho co chwila do ziemi przykładał; w niezdobytach jeszcze zamkach i zameczkach bito w dzwony i śpiewano „Te Deum laudamus!“.

A ów groźny lew położył się na progu zbuntowanego kraju i odpoczywał.

Siły zbierał“ (XXV).

Jeżeli przejdziemy do badania budowy zdań w wierszu to, choć panujące tu prawa stwarzają pewien niewolący poetę mus, indywidualne oblicze każdego artysty ujawnia się wyraziście.

Jakże ciekawe jest naprzykład zdanie złożone „Grobu Agamemnona“, gibkie, lotne, nerwowe, skomplikowane! Jak ciekawe jest wogóle zdanie Słowackiego z jego bogactwem i różnorodnością ustosunkowania i połączenia wewnętrznego z niespodziankami konstrukcji, zdanie, w którym nowe elementy asocjacyjne, napływające na fali uczucia grożą nieraz rozsadzeniem całości, aż poeta sam musi im kłaść gwałtem tamę i spajać klamrami wiązanie, aby siła odśrodkowa nie przeważała dośrodkowej, to zdanie rozlewne aż do przelewności, drwiące, zdaje się, z wszelkich pęt, reguł, nakazów, swobodne, nerwowe, kapryśne. Strofy „Beniowskiego“, „Podróży na Wschód“ wprost dopraszają się badania z tego stanowiska. Oto kilka pierwszych z brzoza przykładów:

„Jednak, jeżeli Ten, co jest na niebie,
Słyszał o słońca mówione zachodach
Modlitwy moje — wszystkie nie za siebie,
A tak rozlane na świat, jak na wodach
Mórz lazurowych rozlewał się cały
Kąg tonącego słońca skrawo-biały:

Jeśli Bóg wiedział, jak mi było trudno
Do tego życia, co mi dał, przywyknąć
I nie przeklinać... i drogą odludną
Iść po tym świecie szalonym — i niknąć,
Co dnia myśl jedną rozpaczy zaczynając,
Myślą tą modlić się.. i nie przeklinać;

Jeśli i Boga nie zwiódła udana
Spokojność moja, ta Chrystusa szata,
Krwia poplamiona i drugi raz wdziana
Na duszę pełną bólu... i ze świata
Uciekającą na chmurach jesiennych
We dnie tak smutne, jak noce bezsenne:—

To mojej duszy, dobytej z popiołów,
Da wiele ciszy — i na jaką bladą
Gwiazdę do smutnych krainy aniołów
Przeniesie senną“.

(„Podróż na Wschód“ II, 46—49).

„Mimo to jednak Aniela, jak różę,
Co nad wysoki mur liściem wybiegną
Patrząc na słońce — oczy miała duże,
Czarne — jak różę, co się nad mur przegna
I mimo czujne ogrodowe stróżę
Zerwaniu chłopiąt i dziewcząt ulegną,
A potem gorzki los tych niewiniątek
Więdnąc na włosach i sercach dziewczątek;

Aniela — mimo ojcowskie czuwanie
Widywała się ze swoim Zbigniewem...“
(Beniowski I, 12—13).

„O! doświadczenie — ty jesteś panczerem
Dla piersi, w której serce nie uderza;
Jesteś latarnią nad morskiem wybrzeżem,
Do której człowiek w dzień pochmurny zmierza;
O! doświadczenie—jesteś ciepłem pierzem
Dla samolubów; tyś gwiazdą rycerza,
Bawelną w uszach od ludzkiego jęku —
Dla mnie śród ciemnej nocy—świecą w rękę“.
(Beniowski I, 9).

„Ha, takem zgorzkniał, że nawet nie trączę
W tej pieśni smutnej lutni pożegnania.
Szeptali długo, jak wierzby płaczące,
Gołębie słychać tam było gruchania.
Łzy zimne usta zmywają gorące,
Słychać serc bicia, płacze, słowa, łkania,
Już się rozeszli—rzecz skończona!—Horor!
Miłość przechodzi już w pamiętek kolor...“

W kameleona, w serdeczną jaszczurkę,
 W rzecz poetycznie piękną, w sen niebieski,
 W muzę, Olimpu zamglonego córkę,
 W poemat smutny od deski do deski,
 W mgłę, podnoszącą się z łąz, w białą chmurkę
 Na tle przeszłości, w gwiazdę, w arabeski
 Tęczowe—chmurą obwiedzione złotą.
 W dole: Raphael pinxit albo Giotto". (II, 59—60).

A teraz postawmy obok tych przykładów wyjątki następujące z „Przed sądem“ Konopnickiej:

„Drobny, wychudły, z oczyma jasnymi,
 W których łyzy wielkie i srebrne wzbierały
 I gasły w rzęsach, spuszczonej ku ziemi,
 Blady, jak nędza, a tak jeszcze mały,
 Ze mógł rozplakać się i wołać: „Matko!”,
 Gdyby miał matkę.. i mógł stroić psoty
 I pocałunków żądać i pieszczoty,
 I spać na piersiach ojca... a tak drżący,
 Jak ptak, wyjęty z gniazda i już mrący,
 Wiejski sierota stał w sądzie przed kratką.

A dziwna była ta sala sądowa,
 Wielka i pusta, i ciemna, i chłodna,
 I bezlitosna, i łąz ludzkich głodna,
 I nigdy dla nich nie mająca słowa
 Miłości bratniej, i taka surowa,
 Tak spiskująca ławkami w półkole
 Na ludzką nędzę i ludzką niedolę,
 Że Chrystus biały, co stał tam w pobliżu,
 Zdawał się cierpieć i drżeć na swym krzyżu“.

Obszernym tym zdaniom, sztywnym i jednostajnym daleko do giętkości, lekkości składni Słowackiego; rozlewność ich przechodzi już w gadatliwość i wywołuje raczej znużenie, aniżeli rozkosz estetyczną, gdy w dziewięciu wierszach określić pierwszego zdania, poprzedzających podmiot, podobnie jak w ośmiu wierszach określić, przyczepionych w drugim do podmiotu gubi się myśl, rozprasza uwaga i zaciera obraz główny.

Podstawę analizy stylistycznej stanowi badanie słownika, jego bogactwa. Rozbiór powinien ujawnić, o ile na słownik utworu składają się wyrazy i zwroty, zaczerpnięte świadomie lub nieświadomie z mowy dworskiej, wykwintej języka literackiego, poetyckiego, naukowego, mowy biblijnej, gwary ludowej, języków technicznych; czy pisarz tworzył nowe wyrazy, z jakim skutkiem, czy zwracał się do mowy

czasów dawnych i jak odległych. Rozmaite przyczyny oddziałują na artystę, że czerpie on z tak różnorodnych dziedzin: może to być zwykły wpływ środowiska, może być też świadome dążenie do odświeżenia języka poetyckiego lub troska o pełnię wyrazu przeżycia, o odtworzenie pewnych miejsc i ludzi, jak np. w „Ogniem i mieczem“, kiedy Sienkiewicz, archaizuje słownik, składnię i posługując się łaciną, kładzie w usta Zagłobie skromne wyznanie: „Co prawda, to czarowałem, — bom się też tego piekielnego kunsztu jeszcze za młodych lat od jednej czarownicy w Azji wyuczył, która, zakochawszy się we mnie, wszystkie arkana czarnoksięskiej sztuki mi dywulgowała“... Albo kiedy mały rycerz z powodu wyprawy Jeremiego na Chortycę naiwnie opowiada: „Przysięgali też ludzie z pod chorągwi pana strażnika Zamoyńskiego, która szła na przodku, jako już widzieli owe fines, na których orbis terrarum się kończy“.— Określenie bogactwa słownikowego polega nie tylko na ustalaniu źródeł, z których czerpał artysta, i pobieżnym choćby zestawianiu liczb odpowiednich, lecz i na badaniu tych wszystkich środków i sposobów, które w dziele służą do uzewnętrznienia wizji lub wyrażenia uczucia i myśli, a więc przenośni, porównań, zwrotów retorycznych i t. p. Dalej zwrócić należy uwagę na to, jak artysta operuje miejscem w zdaniu, jak umie przygaszać energię słowa przez zatapianie go we wnętrzu zdania albo wydobywać wyraz na światło przez przesuwanie go na czoło lub umieszczenie na końcu, jakie daje baczenie na sąsiedztwo bliższe i dalsze wyrazu ważnego. Słowacki w „Grobie Agamemnona“ używa kilku ciekawych i pięknych przestawni, które w skojarzeniu z pauzą średniówki i zakończenia wiersza stwarzają to subtelne, to jaskrawe efekty:

„Niech fantastycznie lutnia nastrojona“...
 „Co krwią Atrydów zwalana okrutną“...
 „Bez czerwonego łąz trup kontusza“...
 „Pawiem narodów byłaś i papuga“...

Wnioski, wysnute z badania składni i słownika, w zespoleniu z rozważaniem stosunku wysłowienia do przedstawianej treści wprowadzają nas już w zakres zagadnień stylistycznych, ustalania i określania cech, nadających wysłowieniu charakter takiej jednolitości, że już pocziwy Rej dawał ją czytelnikowi jako nić przewodnią do poznania niepodpisanego autora, gdy mówi:

Ten Polak, co to pisał, nie chciał się mianować,
 Ale jednak z przypadków¹⁾ barzo snadnie poznać,
 Bowiem każdy rzemieślnik jednym kształtem kuje,
 Kowal młotki kolące, a ślusarz piluje.
 Także i w tem ślachtetnem rzemieśle pisania
 Nie trzeba długiej pracy w tem do rozeznania,
 Czyja kuźnia; weźrzawszy pirwej w ine sztuki,
 Obaczy każdy snadnie bez trudnej nauki,
 Które kufy tym kształtem w jednej formie lano,
 Co je światu po ten czas na jaśnia wydano..“

(Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego... Czytelnikowi dobry przyjaciel).

Kategorie, pod które daje się podciągnąć zapewne nie bez poważnej reszty cała różnaitość stylów indywidualnych, można ułożyć w szereg, obejmujący następujące rozróżnienia: 1) styl zmysłowy lub niezmysłowy, uduchowiony; 2) konkretny lub abstrakcyjny; 3) zwięzły lub rozlewny; 4) uczuciowy, żywiołowy lub zrównoważony, opanowany; 5) potęgający lub rzeczywistości; 6) subiektywny lub obiektywny; 7) muzyczny lub pozbawiony muzykalności.

Pomiędzy krańcami każdej grupy istnieje cała skala przejść, której stopnie ustalamy zapomocą dodawania określeń „bardzo“, „mało“ i t. p., albo uciekając się do porównania utworów, autorów, z których jednym przypisujemy pewną cechę w wyższym, innym w mniejszym stopniu. Przedmiot badania jest tu tego rodzaju, że nie można go inaczej określić, jak przez „mniej—więcej“.

Ponieważ zagadnienia stylistyczne należą do poważniejszych i trudniejszych zarazem, a niewiele je prac dotychczas oświetla, należy im przeto poświęcić nieco więcej uwagi i rozpatrzyć pokolei każdą wymienioną poprzednio grupę.

1) Wysłowienie ma charakter mniej lub więcej zmysłowy, gdy poeta posługuje się wyrazami, wyrażeniami, zwrotami, oznaczającymi rzeczy, zjawiska świata materialnego, podpadające pod zmysły, a więc słyszalne, widzialne, dotykalne i t. p. W stylu niezmysłowym poeta posługuje się przy przedstawianiu stwarzanego przez siebie świata wyrazami, zwrotami, oznaczającymi zjawiska z zakresu niezmysłowego. Taki czysty styl niezmysłowy jest naturalnie abstrakcją, tak się bowiem rozwinęła nasza psychika i mowa,

¹⁾ właściwości.

że żywioł zmysłowy nie może z niej być usunięty. Przy analizie stylistycznej idzie więc tutaj podobnie, jak w innych skalach, o stosunek pierwiastków zmysłowych i niezmysłowych. Oto np. jak Mickiewicz zapomocą porównania ze świata zmysłowego i odpowiedniej przenośni zmysłowo maluje stan duszy:

„Samotny hrabia długo jeszcze stał w ogrodzie.
 Dusza jego, jak ziemia po słońca zachodzie,
 Ostygła powoli, barwy brała ciemne..“ (P. T. III, 169—171).

Podobnie w całym krótkim utworze „W imionniku K. R.“:

„Różnym losem rzuceni na świata powodzie,
 Spotykamy się z sobą, jak dwie różne łodzie!
 Twoja barwą nowotną i pancerzem lśniąca
 Bisiorem wiatry chwyta, nurt piersią rozrząca:
 Moja na woli burzy i morskich straszyleł,
 Wyrzucona bez steru, ledwo z resztą skrzydeł!
 Gdy jej owad tajemny nawskroś piersi porze,
 Gdy gwiazdy chmurą zaszyły, kompas ciskam w morze.
 Rozminiem się! i kiedyż w jedną pójdziem drogę?
 Ty mnie szukać nie będziesz, ja ciebie nie mogę“.

Albo wreszcie w takim fragmencie:

„Dźwięk mię uderzył... Nagle moje ciało,
 Jak ów kwiat polny, otoczony puchem,
 Prysło, zerwane aniola podmuchem,
 I ziarno duszy nagie pozostało.
 I zdało mi się, że się nagle zbudził
 Ze snu strasznego, co mnie długo trudził.
 I jak zbudzony ociera pot z czoła,
 Tak ocierałem moje przeszłe czyny,
 Które wisiały przy mnie, jak lupiny
 Wokolo świeżo rozkwitłego ziola..“

(Widzenie).

A teraz weźmy szereg przykładów, gdzie zapomocą porównań z dziedziny psychicznej poeta charakteryzuje zjawiska świata zmysłowego:

„Krzew nad nim rośnie oliwny,
 Cichy, jak pojednanie..“ (Staff, Ogród przedziwny).

„Świt roztoczył się nad górami i ogarnął tę całą krainę, jak niewymowne wzruszenie“. (Zeromski, Na pokładzie).

„Las niemy jest, jak tajemnica,
Milczący, jak oczekiwanie...”

(Staff, Wigilja w lesie).

„Niebo tak modre, jak myśl Zbawiciela,
Gdy potępieńców wyciągał z otchłani...”

(Miciński, W Kościeliskiej).

„Pomiędzy świtem a nocy zniknięciem
Płomienne blaski różowe z mrokami
Walczą, jak cnota z światem tego księcia,
Mdlawe, lecz ufne, choć wciąż je coś mamy”.

(Norwid, Krąg Quidam. Quidam IV).

Jak widzimy z tego zestawienia styl zmysłowy cechuje szczególna jędrność, soczystość, swoista waga, dotykliwość, plastyczność lub malarskość; styl niezmysłowy jest pozbawiony wymiarowości, zdematerializowany, odbarwiony, mniej określony, wypukły, ale zato bardziej lotny, subtelny, uduchowiony, suggestywny; styl ten zmienia nadto swój charakter zależnie od tego, czy operuje elementami z dziedziny życia intelektualnego, uczuciowego i t. d. Zmysłowość stylu ujawnia się wyraziście w tych wypadkach, gdy poeta przedstawia stany i procesy niezmysłowe; triumfy swoje święci styl zmysłowy tam, gdzie artysta maluje świat materialny, powstaje bowiem wówczas ta soczystość i barwność, upajająca pełnia życia, która zdaje się pobudzać i uruchamiać wszystkie zmysły. Taki jest cały „Pan Tadeusz” od pierwszego obrazu cichej wsi litewskiej i dworu soplicowskiego do ostatniego poloneza i zachodu słońca, taki jest styl Sienkiewicza. „Trylogja” to niby cykl obrazów, żywych scen, widzianych okiem malarza, podsłuchanych czujnym uchem myślicy-żołnierza, ujętych duchem kochanka-poety, zapatrzonych w świat przeszłości, obrazów i scen, niełatwo zacierających się w pamięci, jak cytowane poprzednio w wyjątkach przepyszne powitanie stepów z „Ogniem i mieczem”.

2) W ścisłym związku z poprzednim podziałem pozostaje podział stylu na konkretny, indywidualizujący i abstrakcyjny, styl typów. Pierwszą cechą przypisujemy stylowi, jeżeli poeta w wysłowieniu podkreśla cechy zjawiska wyróżniające, indywidualne, specjalne, to, co w niem jedyne, odrębne, — drugą, jeżeli w stylu artysty dochodzą do głosu cechy wspólne pewnej grupie rzeczy, zjawisk.

Poetyka dawniejsza, zarówno klasyczna, jak realistyczna, żądała, aby, kiedy chodzi o świat zmysłowy, styl zmysłowy i konkretny wywoływał wewnętrzne widzenie zjawiska, wewnętrzny obraz. Obaliły całkowicie to uroszczenie nowsze badania psychologiczne. Obrazowy, plastyczny w sensie poetyki współczesnej znaczy tylko: wywołujący bezpośrednio przeżycie, podobne do przeżycia odpowiedniej rzeczywistości. Pojawienie się lub brak wewnętrznego obrazu pod działaniem słowa t. zw. wizja wewnętrzna należy do dziedziny najzupełniej subiektywnych reakcyj, nacechowanych niezwykłą różnorodnością, wskutek czego mowy być nawet nie może, by one właśnie, te subiektywne reakcje, czynnik zgoła nieobliczalny i przypadkowy, mogły stanowić podstawę dla obiektywnej charakterystyki stylu.

Typową twórczością, zmierzającą w kierunku abstrakcji, tego, co ogólne, jest klasycyzm, romantycy zwrócili się do indywidualizacji, jeszcze dalej w tym kierunku poszli realisci. Styl Słowackiego obok innych różnic ma i tę właściwość w stosunku do Mickiewicza, że bardziej indywidualizuje zjawiska; dość zestawień malowidła stanów psychicznych (miłości) IV cz. „Dziadów” i „W Szwajcarii”. To, co u Mickiewicza jest jednym mocnym rysem, jednym stanem, u Słowackiego się rozszczepia, różniczkuje subtelnie. Głęboką i trafną pod tym względem charakterystykę obu poetów dał już Krasiński.

„Słowackiego rozumieć można tylko w logicznym następstwie po Mickiewiczu, tem ogromnem fiat lux literatury polskiej... (Mickiewicz) polską ideę piękności... w kształt organiczny... oblekł..., zaklął... polskiego ducha poezji i jak Tytan skupił go objęciem ramion, ścisnął go w żelazny pierścień natchnienia — a duch stał się dotykalną pięknoscią. Wszystko, co wprzód, rozlane lub rozbite, pływało niesfornie lub opadało prochem, zeszło się w kształt sforny i rozumny. Stał się grunt poezji naszej, opoka wnętrza tego intelektualnego planety wychyliła się na jaw. Czem Alp ogromy, czem piramidy pustyni, czem wszystko, co zasadnicze i wzniosłe, a zarazem nieporuszone i wieczne, tem Mickiewicza dzieła — w nich nadewszystko przemaga siła dośrodkowa, siła wcieleń i twierdzeń, wola i czucie, i wiara;

one są granitowem jądrem naszej literatury... Zdaje się nam, jakobyśmy czuli, gdy czytamy dzieła Słowackiego, że w nich się objawiła ta druga konieczna, odśrodkowa siła, siła odwcielań i zaprzeczeń, której pęd, poczęty z dołu a bijący ku górze, stara się, jak muzyka, ciąglem drganiem cząstek i roztapianiem kształtów wyrazić westchnienia wszystkich ciał natury i rwania się wszystkich myśli ducha ku niewidzialnemu światu nieskończoności... Ogół (poezji Słowackiego) przez to właśnie, że siły odwcielań jest formą... ma za formę ciągle pojedynczych cząstek stawianie i znoszenie, tworzenie i niszczenie i utrzymuje się następstwem tych znoszeń, raczej ruchem ciągłym, niż postacią, tak, jak muzyka"... (O krytyce w ogólności. Kilka słów o Juljuszu Słowackim).

Styl Asnyka w takim np. utworze, jak przytoczony poniżej „Chór Oceanid“, jest przeważnie niezmysłowy i abstrakcyjny:

„O, nieustanny wszech żywiołów sporze,
Nieskończoności wstrząsający morze
Prądami wciąż się ścierających sił!
Olbrzymia walko, co, trwając bez końca,
Zapalaś jedne nad drugimi słońca
I w ruch wprowadzasz wszechświatowy pył!

Tyś jest wyrazem twórczej myśli bożej,
Która przez ciebie ożywia i tworzy,
I dzierży wieczny nad światami rząd;
Ty jesteś prawem powszechnem istnienia,
Które wciąż światów powierzchnię odmienia
I toczy naprzód rwący życia prąd.

Ty wszystkie wrogie potęgi i władze
W żywej wszechświata trzymasz równowadze
I gwiazd krążących obejmujesz ster;
Ty z sprzecznych dążeń i kierunków wielu
Wytwarzasz jedność działania i celu —
Harmonję wszystkich wojujących sfer.

Wszędzie dokoła, gdzie tylko drga życie:
W bezbrzeżnych głębiach, w gwiazdzistym błękitcie,
Na ziemi, w niebie, w ciemnym łonie mórz,
W tajniach natury i w dziedzinie ducha
Zacięta walka ogniami wybucha,
W zniszczeniu sięjąc światło nowych zórz.

Na fali wiecznie zmiennej i ruchomej
Wszystkie z nicstwa dobyte atomy
W ciągłych przewrotach o byt walczą swój;
I żywych istot rozmnożone plemię
Zdobywa sobie i wydziera ziemię —
I bogi wiodą na błękitach bój!“

Te same cechy stylistyczne odnajdujemy u Asnyka i wtedy, kiedy z wyżyn refleksji schodzi do zjawisk zmysłowych, jak np. w „Morskiem Oku“:

„O wielki poemacie natury! Któż może
Iść w ślad za twych piękności natchnieniem wiecznym!
Kto uchwyci poranku wzlatającą zorzę
I zapali rumieńce na niebie gwiazdzistym?

Kto wyrzeźbi kamienne wodospadu łoże?
Przemówi szumem fali, wichru dzikim świstem?
Srebrne chmurki zawiesi w szafirów przestworze
I odbije skał ostrza w wód zwierciadle czystym?

O wielki poemacie! ciebie tylko można
Odczuć i wielbić razem w drgnieniu serca skrytem,
Gdy, pijąc wszystkie blaski, żrenica pobożna

W cichym zachwycie tryśnie źródłem lez obfitem,
Gdy na skrzydłach tęsknoży dusza leci trwożna
I nakrywa się własnych marzeń swych błękitem“.

Nasze rozróżnienia cech stylistycznych nie dotyczą stopnia siły twórczej: obok twórcy rysów indywidualnych może stanąć równej miary twórca rysów typowych, i dopiero przejście pewnej granicy w tym kierunku prowadzi do martwoty i drewnianej schematyczności. Jeżeli artysta, skądinąd zdolny, nie posiada stylu zmysłowego i konkretnego, a porywa się na malowanie rzeczy, wymagających takiego właśnie przedstawienia, z pod pióra jego wychodzą rzeczy słabe, jak taki np. mętny i szablonowy krajobraz Faleńskiego p. t. „Z rana“:

Niebo się z ziemią zaręcza,
Deszczem splakaną,
Iskrząca wiąże je tęcza
W majowe rano.
I srebrny pierścień miesiąca
Za złotą obrączkę słońca
Już pomieniano.

I niby róż białych krocie
Chmurki nad niemi w przelocie
Wiankiem zwieszono.
I gwiazd przetwarto podwoje;
Więc państwo młodzi oboje
Rumieńcem ploną.

A góry w niemej rozmowie,
Niby milczący świadkowie,
W swych śniegów bieli
Stoją u dolin kobierca,
Bo nawet z niebios anieli
Czemuby świadczyć nie mieli
Tej zgodzie serca?"

Jak obok tego martwego pretensjonalnego niby-obrazka urzekająco gra barwami malowana w świetle i słońcu sielanka Tetmajera „Z Tatr“:

„Wolno i sennie chodzą
Po jasnym tle błękitu
Złocistobiałe chmurki
Z połyskiem aksamitu.

Niekiedy się zasrebrzy
Pod słońca blask zukosa
Jaskółka śmigła, czarna,
Sunąca przez niebiosą.

Po łące cichej, jasnej,
W srebrne objętej ramy
Przez opalowy strumień
Złote się kładą plamy.

Szmaragdem słońce błyska
Na ciemnej drzew zieleń
Lub przez konary rzuca
Ognistych pęk promieni.

Po niebie i po lesie,
Po łąk zielonych łanie
Przejrzyste, zwiewne idzie
Błękitne zadumanie“.

Te same konsekwencje, co u Faleńskiego, wywołuje brak cech zmysłowości i konkretności w stylu Świętochowskiego. Wysokie zalety pióra autora „Aspazji“ gasną i nikną w jego krajobrazach. Dla przekonania się dość zestawień parę wyjątków:

„Tymczasem posępne oblicze nieba zbladło; mroki rzedniały, nabierały coraz większej przezroczyści. Po-

woli zarysowały się rozmaite kształty w otchłani cieniów, i występowały barwy z tła szarego. Wszystko, co noc stopiła w jedną czarną masę, zaczęło się wydzielać i wyosobniać.

Lew patrzył ciekawie na to budzenie się natury i jej rozdzielanie z szat nocnych. Na przeciwległym brzegu jeziora stała gromadka gór, owiniętych w mgłę białawą. Jedna za drugą, podejmując ku wierzchowi tę oponę, ścigały ją przez głowy i zawieszały na krawędziach skał wyższych. A gdy brzask rozlał w powietrzu jasność poranku, gdy na niebie zapłonęła luna, poprzedzająca wschód słońca, one już stały nagie i przeglądały się w jeziorze. Były to góry niskie, rodzajne, karmicielki człowieka, obwieszane kiściami ziaren i gronami jagód“.. (Lew kamienny).

„Słońce toczyło się ku zachodowi ognistą kulą po wierzchołkach gór, które wydłużonym półkrygiem usiadły nad zatoką morską, zapatrzone w jej modre zwierciadło. Błękit nieba nieco spłowiał, w powietrzu rozlały się strumienie orzeźwiającego chłodu, w wąwozy, rozłamy i zgięcia wsuwały się pierwsze cienie zmierzchu, ale zato każdy niemal ząb wielkiego grzebienia skał płonął innym światłem, każdy szczyt gorzał odmienną grą blasków. Morze, dostrzegłszy te światła, chwyciło je i jak brylantami ozdabiało lekko falującą pierś swoją. Kwiaty posyłały słońcu swe wonie, które ono upojone, coraz niżej opuszczało senną głowę w miękką, luną pozłocony obłok“.. (Południowy).

„Ziemia przywdziała swój płaszcz śnieżny, na którym niby ogonki gronostajowe czerniły się drzewa i krzewy, postacie ludzkie i zwierzęce, a brzegiem biegł ciemny pas lasów. Szara i rzadka mgła rozmasała się po sklepieniu niebios; u ich stropu zawieszono słońce płonęło w mętach obłocznych, jak lampka w zakurzonem szkle mlecznym. Świeciło ono takim małym księżycowym krążkiem, jakgdyby jego oko razila oślepiająca białość śniegu. Powietrze napełnione było jasnością, ale chłodną, przyćmioną i bardziej bijącą zdołu, niż padającą zgóry. Nie przebiegały po niem żadne nocne dźwięki, przelewały się tylko głuche szumy“.. (Północny).

„Lotny płyn nocy, napełniający przestrzeń, powoli ustawał się, a ciemne jego męty opadały na dno ziemi. Pokrywa nieba wklęsa głębiej, wchłonęła drobne gwiazdy i tylko na

wschodnim brzegu obwiodła się szerokim łukiem światła. Mroki rzedniały z każdą chwilą, widnokrąg pokrywał się coraz jaśniejszymi płatami, ze ścian i dachów tebańskich noc ściągała swój całun. Nil chwycił pierwsze blaski dnia i roziskrzył je w swych drobnych falach, piramidy zrzuciły ciemne i przywdziały szare opony, a pustynia, jak olbrzymia łysina globu, ukazała zdala swą żółtość. Po wilgotnem powietrzu rozplływały się ryki bydła, wypuszczonego na pastwisko, przeciągłe wołania ludzkie i drobne świergoty ptaków. Liście drżały, uczuwszy powiewy cieplejsze, kwiaty, skąpane w rosie, gotowały się do powitania słońca wonnemi kadzidłami swych barwnych kielichów". (Asbe).

Na przeciwnym biegunie stoi typ zmysłowy par excellence — w teorji i praktyce — rozkochany w świecie kształtów, ruchu, światła, barw i odcieni, woni, dźwięków, indywidualnej odrębności zjawisk — Sienkiewicz. Z pod jego ręki obraz wychodzi, jak uczta dla zmysłów. Oto jeden z jego wcześniejszych opisów stepu w listach z Ameryki:

„Nie sposób wypowiedzieć ani opisać całego uroku, jaki stepy mają na wiosnę, gdy słońce potopi śniegi, ziemia przesiąknie nadmiarem wilgoci, wszystkie strumienie (kryki) wystąpią ze swoich łożysk i, zalawszy płytko, ale szeroko, ogromne przestrzenie, przeświecają rzeźwą, wiosenną wodą wśród traw i zarośli. Wszystko wówczas wzrasta prawie w oczach, strzela pękami i rozkwita. Step wydaje się jak jeden stubarwny dywan. Więc naprzód wszystkie szlaki, któremi przechodziły wozy, porastają ślicznym kwiatem barwy złotawo-żółtej, który tam tylko wyrasta, gdzie ziemia była stratowana kopytami, i gdzie padł na nią nawóz zwierzęcy. Szlaki te, niby złote wstęgi, wiją się po całym stepie: to rozchodzą się, to kołują, to znowu krzyżują z sobą i wreszcie nikną woddali. Gdzie niegdzie step porasta jakby bylicą wysoką, cienką, o kwiatkach srebrnych i drobnych jak perełki, a podobieństwo to powiększają jeszcze kropelki przezroczystej żywicy, zwieszające się na nich ku ziemi; w innym miejscu tuż obok białych barw błękitnieją wielkie dzwonki stepowe, koloru naszego chabru; dalej gatunki rozchodników i rosiczek mieniają się i pstrzą to żółto, to czerwono; miejscami całe przestrzenie zajmują dzikie tulipany. Tam znowu szczególne kwiatki, podobne do dzbanuszków i zawierające świeżą wodę, a raczej rosę nocną, po-

chylają gościnnie ku podróżnikowi pełne naczynka. Nakoniec mnóstwo kwiatów o barwie jednakiej lub nakrapianych, mnóstwo powojów mieni się i płacze wśród traw, wikła się z sobą, tłoczy się, wyrasta, jedno na drugim kwitnie, cieszy się, kocha, szaleje; słowem, prawdziwy potop roślinności znanej i nieznaney, tysiącznych nazw i gatunków. Wszystko to dochodzi do takiej wysokości, że w tej zielonej i pstrej fali z głową schować się można. Tysiączne wonie, to miode, to upajające, jakby lilij i heljotropów, to znowu mocne i korzenne uderzają o powonienie.

W kwiatach i nad kwiatami, w trawie i nad trawą porusza się i roi cały odrębny świat zwierzęcy. Czasem ujrzy, jak trawa poczyna poruszać się szybko wąskim szlakiem, aż nagle ukaże się groźny łeb bizona lub śliczna główka antylopy o wielkich smutnych oczach i promiennych rogach, a ukazawszy się na chwilę, zniknie znowu jakoby w topieli. Pod nogami smyrgają ustawicznie pieski ziemne i małe szkodne skrzeczki, zwane tu goframi. Czasem, gdzie trawa mniejsza, siądzie na tylnych łapach młody zajacek, wytrzeszczy oczy, nastawi uszy i, poruszywszy groźnie wąsami, chowa się, jakby przekonany, że już dostatecznie przeraził wędrowca; nakoniec kiedy niekiedy usłyszysz złowrogie suche kołatanie dzwonków grzechotnika, który, wijąc groźnie ogonem, ucieka jednak co prędzej, wiedząc, że gdziekolwiek człowiek go ujrzy, tam zabija go bez miłosierdzia". (Listy z podróży).

W innym miejscu „Listów“ stawia nam przed oczy taki obraz:

„Oparłszy się o karabin, patrzyłem nieruchomo z pół godziny na ową cudną dolinę anaheimską. Na krańcu widnokregu szarzała niby mgła, niby chmura jakaś sina, ale rozświecona purpurą zachodu. Był to Pacyfik, ojciec oceanów i mórz wszystkich. We wzgórzach, sterczących nad tumanem, poznałem wyspy Santa-Catalina i Catalina-Harbor, które zwiedzałem, bawiąc jeszcze w Landing. Był zachód słońca, a nad oceanem rozlewał się drugi ocean purpury i złota na niebie. Na dolinie, ubranej w królewskie kolory, ujrzałem naprzód suche, piaszczyste a szerokie łożysko równoległej do gór rzeki Santa-Ana. Dalej ciemne grupy drzew oznaczały Anaheim i Orange, a mniejsze grupy — fermy, rozrzucone po całym stepie. Wszystko to leżało u moich nóg.

Patrzyłem na wioski i miasta, jak ptak z chmur. Powietrze tak było przezroczyste, że ten ogromny szmat kraju leżał widzialny dla mego oka jak na dłoni. Cisza była prawie niepokalana. Śliczny, pogodny zachód zdawał się nasycać wszystko nieporównaną słodyczą i różnym spokojem. Błogosławieństwo i uspokojenie wielkie unosiło się nad krajem... Wówczas wezbrało mi serce, a na usta wybiegła mimowoli znana smutna piosnka:

„U nas inaczej, inaczej, inaczej!“

(Listy z podróży. Dolina anaheimska).

A wreszcie — tak trudno się rozstać z Sienkiewiczem-artystą! — jeszcze obraz, gdzie poeta-malarz wygrywa całą symfonię barwną, aby odtworzyć indywidualnie jeden moment:

„Niegdyś, przed laty już zdarzyło mi się, że, przyjechawszy morzem o pierwszym brzasku do Pireus, nie podążyłem do pobliskich Aten koleją, ale nająłem powóz, albowiem z powozu można lepiej niż z wagonu podziwiać wschód słońca na równinie attyckiej. Zanim wyruszyliśmy z portu, brzask zmienił się na świt. Od strony Eubei wstała jutrzienka — ta sama „rózanopalca“, którą ongi podziwiał Homer — i tak samo po tysiącach lat młoda i cudna. Rozległy oliwnik, ciągnący się między wybrzeżem a miastem, zbudził się jakby ze snu w jej promieniach, a przede mną w nawpół błękitnej, nawpół perłowej oddali zajaśniał w górze Akropol.

Ujrzałem go po raz pierwszy w życiu i wyznaję, iż mało widziałem tak niezapomnianych widoków. Ściany Propylej, Erechteonu i boskie w swej niedościgłej harmonji kolumny Partenonu — widne jak na dłoni — poczęły się mazać i maść wszystkimi barwami, jakie zawiera w sobie zorza poranna. Szmaragdy, opal, szafiry i rubiny, zanurzone w ogólnej różowej toni, jęły grać, migotać, mienić się, mieszać, nasuwać się lekko jedne na drugie, zbiegać się w zagłębieniach marmuru i rozbiegać się na szerszych jego płaszczyznach. Był to poprostu hejnał tonów jasnych, radosnych, jakby świeżo wykąpanych w Archipelagu, a wskutek tego niesłychanie rzeźwych i przezroczych. Zdawało się, że zręby ścian, architrawy i kolumny wycięte zostały nie z ciężkiego kamiennego tworzywa, nie z marmuru, ale z różanego i tęczowego światła. Trwało zaś to dopóty, dopóki nie wzeszło słońce i nie pogrzyżyło równiny, miasta

i Akropolu w powszechnej złotej topieli“... (Słowacki — Heljos).

3) Trzecia z kolei skala obejmuje wszystkie stopnie od stylu zwięzłego do rozlewnego. Styl zwięzły charakteryzuje oszczędność wysłowienia, sięganie od razu do dna, do istoty rzeczy, zjawiska. Jest w nim skupienie, powaga, siła, coś posągowego, „trwalszego nad spiz“. Na przeciwnym biegunie znajduje się styl rozlewny, odznaczający się obfitością wysłowienia, stopniowo kształtującą obraz zjawiska ze wszystkimi jego odcieniami. W najlepszych swych przejawach styl to falujący, zwrotny, gibki, skrzący się i mieniący, unoszony żądzą wyczerpania każdego wrażenia. Obu stylom przy przekroczeniu pewnych granic grozi to samo niebezpieczeństwo: niezrozumiałość, tam z oszczędności w słowach, tu z nadmiaru. Słowacki w „Grobie Agamemnona“, jak zresztą wogóle, ma styl rozlewny; doskonałą tego stylu ilustrację tworzy część środkowa utworu, gdzie poeta w szeregu zwrotek wraca wciąż do tej samej myśli: Polska — Termopile, by coraz pełniejszy, silniejszy dać wyraz swej myśli i uczuciom.

Na przeciwnym krańcu stoi Mickiewicz ze swoją uderzającą oszczędnością, nieraz wprost lapidarnością wysłowienia. „Stepy Akermańskie“, „Burza“, „Ajudah“ są arcywzorami zwięzłości.

Konopnicka, jak to stwierdziliśmy przy analizie budowy jej zdania, ma styl rozlewny, Asnyk w porównaniu z nią — zwięzły.

4) Nieprzebrane bogactwo stopniowań prowadzi na skali uczuciowości wysłowienia od stylu żywiołowego, dionizyj-skiego do opanowanego, zrównoważonego, apolińskiego. Poza temi krańcami z jednej strony jest zejście w chaos i zamęt, z drugiej w dziedzinę intelektualizmu, gdzie sztuka przestaje być sztuką, a zamienia się w rozumowanie lub suchą dydaktykę. Żywiołowość ogarnia wszystkie środki stylistyczne, któremi posługuje się artysta, wylewa się potężną falą, każde przeżycie pozornie nawet obojętnych faktów czy procesów intelektualnych tętni tu uczuciem, i uczuciem nacechowane każde słowo. W stylu zrównoważonym panuje umiar, widać w nim porządkującą czynność rozważ, uczucie pozostaje w równi z intelektem.

Cała „Improwizacja“ jest jednym wylewem uniesienia: w pierwszej połowie dionizyjskim upojeniem własną mocą twórczą, w drugiej pieśnią nieukojoną rozpacz i nieposkromionego buntu. Prosta zaś powieść litewska o ostatnim zajeździe wyrosła z apolińskiego, spokojnego objęcia słonecznym spojrzeniem tworzonego świata. Przytoczony poprzednio „Chór Oceanid“ Asnyka, jak cała zresztą jego twórczość, ma na sobie wybitne znamię apolińskie, znamię opanowania umysłowego, spokoju, rozwoju. Jeszcze bardziej zintelektualizowany jest styl Świętochowskiego.

5) Styl rzeczywistości (realistyczny) tem różni się od potęgującego (idealizującego), że w pierwszym świat, przedstawiany przez artystę, jest na miarę świata rzeczywistego, gdy w drugim w jakimkolwiek kierunku tę miarę przerasta: jest albo bogatszy, albo potężniejszy, albo wznioślejszy, albo subtelniejszy i t. d. Gdy Mickiewicz mówi, że Telimena

„biegła bardzo szybko, suwała się raczej,
Jako osóбки, które na trzykrólskie święta
Przesuwają w jasełkach ukryte chłopięta“... (I, 551—3),

albo gdy ukazuje świtę Hrabiego:

„ztyłu konno sługi
W kapeluszach, jak grzybki, czarnych, lśniących, małych“...
(II, 109),

nie odbiega od miary codzienności, podobnie jak kiedy Tadeusz odkrywa „straszna tajemnicę“ Telimeny:

„Przebóg, naróżowana!
Czy róż w złym gatunku,
Czy jakoś na obliczu przetarł się z trafunku,
Gdzie niegdzie zrzędniał, nawskroś grubszą pieć odsłania.
Może to sam Tadeusz w świątyni dumania,
Rozmawiając za blisko, omusnął z bielidla
Karmin, lżejszy od pyłków motylego skrzydła.
Telimena wracała nazbyt śpieszno z lasu
I poprawić kolory swe nie miała czasu.
Okolo ust szczególnie widne były pięgi.
Nuż oczy Tadeusza, jako chytre szpiegi,
Odkrywszy jedną zdradę, poczną w kolej zwiedzać
Resztę wdzięków i wszędzie jakiś fałsz wysledzać:
Dwóch zębów braknie w ustach; na czole, na skroni
Zmarszczki; tysiące zmarszczków pod brodą się chronił.“
(V, 374—387).

Inaczej natomiast, kiedy maluje ostatnie chwile Robaka:

„Właśnie już noc schodziła, i przez niebo mleczne,
Różowe biega pierwsze promyki słoneczne;
Wpadły przez szyby, jako strzały brylantowe,
Odbiły się na łożu o chorego głowę
I ubrały mu złotem oblicze i skronie,
Że błyszczał, jako święty w ognistej koronie“.
(X, 896—901).

Jeżeli zatrzymamy się na końcowym porównaniu, by zdać sobie sprawę z jego własności stylistycznych, łatwo stwierdzimy, że odrazu wynosi ono tę chwilę przedzgonną ponad poziomłość ludzkiego bytu i wyciska na postaci umierającego piętno nieziemskości. Styl potęgujący w ostrym kontraście do części poprzedzającej go cechuje fragment następujący ks. I „Pana Tadeusza“.

„Takie były zabawy, spory w one lata
Śród cichej wsi litewskiej, kiedy reszta świata
We łzach i krwi tonęła, gdy ów mąż, bóg wojny,
Otoczon chmurą pułków, tysiącem dział zbrojny,
Wprzągłszy w swój rydwan orły złote obok srebrnych,
Od puszczy libijskich latał do Alpów podniebnych,
Ciskając grom po gromie w Tabor, w Tabor,
W Marengo, w Ulm, w Austerlitz. Zwycięstwo i zabor
Biegły przed nim i za nim. Sława czynów tyłu,
Brzemienna imionami rycerzy, od Nilu
Szła huczac ku północy, aż u Niemna brzegów
Odbiła się, jak od skał, od Moskwy szeregów,
Które bronily Litwę murami żelaza
Przed wieścią, dla Rosyi straszna, jak zaraza“.
(I, 891—905).

Improwizacja sama nasuwa się odrazu jako przykład i wzór stylu potęgującego, wzniosłego; wszystko tu dorasta wielkości nadludzkiej. W stylu potęgującym napisana jest również „Oda do młodości“ z jej zasadniczym motywem:

„Młodości! orla twych lotów potęga,
Jako piorun twoje ramię!“

W stylu potęgującym pisze np. Fr. Nowicki swoje „Tatry“:

„Wdali... jakby ciągnący ławą huf kresowy
Z gwiazdami na szyszakach, z proporcem obłoków
Zakamieniał, dotarłszy aż do nieba stoków,
Tak Tatry ciemnym murem zwarły dumnie głowy!“

Wielki, jak sny młodości — mroźny kraj śniegowy!
 Gdzie król burz—halny orkan—błądzi w szacie mroków,
 Gdzie wiszą gniazda orłów, gromów i potoków,
 Gdzie Mistrz świata w oblokach ma tron granitowy!

Tatry!... czemuż, jak siedzib szukające ptaki,
 Myśli moje ku waszej zamarłej pustyni
 Lecą przez mgłę tęsknoty i przez marzeń szlaki?

O pustyni tatrzańskal bo na tym obszarze
 Całej mojej ojczyzny — o skalna świątyni —
 W tobie jednej są jeszcze — swobody ołtarze!“

Swoisty urok poematu „W Szwajcarii“ stanowi spotęgowanie w kierunku subtelności i nieziemskości czy nadziemskości; w stylu potęgującym pisze swe utwory sielskie Lenartowicz, Zaleski. Spotęgowanie może iść w innym kierunku: obniżać, zmniejszać, powiększać strony mniej wartościowe, przeradzać się wreszcie w karykaturę.

6) Różnica stylu obiektywnego i subiektywnego polega na tem, że w stylu obiektywnym artysta usuwa siebie w cień, uwzględnia przedewszystkiem przedmiot, przedstawia świat możliwie niezależnie od swojego „ja“, w stylu subiektywnym przeciwnie, poeta nie znika poza rzeczami, ale zaznacza swój do nich stosunek, potwierdza swą odrębność, nieraz wysuwa siebie na plan pierwszy. „Beniowski“ ma styl subiektywny, epika „Pana Tadeusza“ — obiektywny, podobnie jak „Trylogia“.

7) Badanie stylistyczne musi ogarniać i stronę dźwiękowo-melodyjno-rytmiczną utworu już chociażby z tego względu, że artysta może dążyć do kształtowania formy językowej przeważnie na zasadzie stosunków muzycznych, naturalnie, w tym sensie muzycznych, w jakim ten wyraz może mieć zastosowanie w poezji. Niedawne to przecież czasy, kiedy spokojnych mieszkańców Parnasu zatrwożyły hasła, programy i niejednokrotnie szczęśliwe próby poezji muzycznej. W stylu muzycznym wysłowienie opanowane jest przez silną tendencję wydobycia na jaw wartości akustycznych słowa, nieraz wysunięcia ich na czoło dla spotęgowania nastroju lub wyrażenia tego, co się zapomocą znaczeniowej strony słowa wyrazić nie da. Różnice w uwzględnianiu żywiołu muzycznego w poezji występują zarówno w prozie, jak wierszu. Proza liryczna z natury rzeczy, jak wszelki liryzm, tęskni do wcielenia muzycznego, a tem bardziej

u poetów, obdarzonych specjalną wrażliwością na tę stronę języka. Pięknego przykładu dostarcza Żeromski w „Nokturnie“, którego tytuł już podszeptuje muzyczną interpretację:

„Jak posępna zstępuje noc!
 Jak posępna!

Jak złowieszcze jest niebo!
 Zapadło się już dawno słońce olbrzymie za proste bankiety fortu. Chmura zawisła nad rubinową zorzą wieczorną. Dogasa w tej chmurze zorza. Noc obraz ziemi z oczu wydziera i w głębiach swych pochłania. Na rozkaz mroku, jak zorza, przygasają oczy.
 I w dusze spływasz, o nocy!“

Autor, chcąc zmusić czytelnika do odpowiedniego zewnętrznego czy wewnętrznego wygłoszenia utworu, w całości, podobnie jak w tym wyjątku, zaznaczył ugrupowania i podział cząstek dla oka tak, aby każde ze zdań tego przebolesnego nokturnu polskiego, dobywające się ze ściśnionej piersi, jak przeciągły jęk i głuchy płacz, zjawiało się w otoczeniu swego milczenia, swego w duszy czytelnika dośpiewu. Proza epicka Żeromskiego odznacza się równą muzycznością.

Pisząc wierszem, poeta może, trzymając się pewnego schematu rytmicznego, zachowywać pewną jednostajność, pozbawioną ruchliwości, albo nadawać wierszom gibkość, różnaitość intonacji, dbać o melodyjność, subtelne zróżniczkowanie akcentów, harmonję głosek, posuniętą do możliwej doskonałości. Z wierszotwórców styl nawskroś muzyczny posiada Zaleski. W jednym z drobnych wierszy mówi słusznie o sobie, jako o typie wyłącznie niemal słuchowym:

„Jednego żal mi — to utraty słuchu,
 Wiecznie dzwoniącej czczości w mojem uchu,
 Której na starość ani już rozegnać,
 Ni żadnym ludzkim sposobem zażegnać;
 I jako bałwan tak zostawać muszę,
 Aż śmierć wyzwoli mi z więzienia duszę.
 A miałem ongi słuch tak osobliwy,
 Że między ludźmi obudzał podziwy,
 Cenny zmysł — niby wewnętrzny wzrok duszy,
 Co mi odnosił przedmioty przez uszy.“

(Dziela pośmiertne. Urywki).

Ten żywioł muzyczny gdzieniegdzie tak panuje despoticznie, że autor zamiast posługiwać się wyrazami powtarza na przestrzeni wiersza, czasem nawet dwóch wierszy głoski

bez znaczenia, poprostu wyśpiewuje swoje akcenty, rytmy, melodje. Np.:

O głoski już stroim,
 Wymruka bo świt:
 Ku lubkom ku swoim,
 Cyt jeszcze, cyt, cyt!
 Sen ranku, och, krótki,
 A długie dnia smutki;
 Niech cicho, spokojnie, mile śnią obie,
 Oj bied-bied-bied-bied-biedniż my sobie!
 Na rozcież okienko:
 Kłaśnijmy na znak!
 Drobnuchno i cienko,
 Miłośniej! tak, tak!
 Tak, tak, tak po rosie,
 Tak, tak, tak, głos w głosie,
 Rozbrzmiejąż serduszka ku nam na dobie!
 Oj bied-bied-bied-bied-biedniż my sobie!...
 (W spółce ze słowikiem).

Albo:

„Czarnobrewa nasza Hanka
 Na czółenku od poranka —
 Mile nuci po Tychyni,
 Nuci—mruga na Bohdana:
 „Tananana, tananana,
 Tininini, tininini!“

„O rusalko moja pusta,
 Zamknij, proszę — zamknij usta,
 Płyn tam nucić na pustyni!“
 — Hanka mruga na Bohdana:
 „Tananana, tananana,
 Tininini, tininini!“

„Och, nie czaruj do ostatka,
 Przeklnie ciebie moja matka,
 Ciebie wszystek ród obwinil!“
 — Hanka mruga na Bohdana:
 „Tananana, tananana,
 Tininini, tininini!“

„Czemuś kręci się czółenku,
 Coś od oczu broi ręką!
 Dalibóg, że czary czynil!“
 — Hanka mruga na Bohdana:
 „Tananana, tananana,
 Tininini, tininini!“

„Co wyrabia, co? oczymal
 Tego nikt już nie wytrzyma;
 Skacze oto do głębinil!“

— Głośniej brzękła nufa znana:
 Tananana, tananana,
 Tininini, tininini!

(Tananana, tininini).

Tą muzyczną skłonnością talentu „ukraińskiego słowika“ wyjaśnia się zapewne i zamiłowanie do refrenów, jak np. słynne: „U nas inaczej, inaczej, inaczej“.

Wnioski o t. zw. muzyczności języka utworu wspierają się przede wszystkim na szczegółowej analizie rytmu i budowy rytmicznej prozy lub wiersza. W prozie rozbiór taki powinien ustalić długość t. zw. grup enuncjacyjnych, wyrazistość i siłę ich rozgraniczeń, ich jednostajność lub zróżniczkowanie, w wierszu liczbę zgłosek, akcentów, średniówkę, stosunek zdania do budowy rytmicznej, dalej budowę zwrotki, jej stosunek do myśli i obrazu.

W „Grobie Agamemnona“ zasługują na uwagę szczególną np. fakty, że w tym jedenastozgłoskowcu ze średniówką po piątej zgłosce poeta kilkakrotnie zaciera średniówkę, jak w wierszach:

„Posadziły go | wróble lub gołębie,
 I listkami się | czarnemi zieleni...“

lub

„Druidyczna to | z głazów wielkich grota...“.

że kilkakrotnie zakończeniem wiersza przecina wyrazy, ściśle związane, np.:

„Lecz wiedz, że ręka przekleństw, wyciągnięta
 Na demną i t. d...“

lub

Zrazu myślałem, że ten, co się wdziera
 Błask...“.

że wogóle stosunek budowy zdania, jego pauz, do budowy rytmicznej, jej rozgraniczeń jest swobodny, i że układa się bardzo różnorodnie. Co do sekstyny, to tutaj zwykle zawiera ona do pewnego stopnia zamkniętą w sobie całość myśli, obrazu, przyczem nieraz zakończenie jej, wiersz lub wiersze ostatnie zawierają myśl ważną, najsilniejszy wyraz uczucia, uderzający obraz. Wiążąc zwrotkę trójką rymów, Słowacki posługuje się niemi często dla uwypuklenia wagi jakiegoś słowa, np.:

„Na Termopilach bez złotego pasa,
Bez czerwonego leży trup kontusza,
Ale jest nagi trup Leonidasa,
Jest w marmurowych kształtach piękna dusza.
I długo płakał lud takiej ofiary,
Ognia wonnego i rozbitej czary”.

Tu zasadnicze kontrastujące wyobrażenia znalazły się w rymach, i to w odpowiednikach rymowych. Siła rymu popiera siłę wyrazu i w następujących wierszach:

„Przeklnij! lecz ciebie przepędzi ma dusza,
Jak Eumenida, przez węzowe różgi,
Boś ty jedyny syn Prometeusza,
Sęp ci wyjada nie serce, lecz mózgi.
Choć muzę moją w twojej krwi zaszargam,
Sięgnę do wnętrza twych trzew i zatargam”.

Nie przypadek to sprawił, tylko wola twórcza, poczucie artystyczne, że zasadniczą treść myśli i uczuć tego utworu narzucają nam nieprzepracowane jego rymy. Wszak i suggestja początkowego nastroju, i najwyższy, najboleśniejszy ton „Grobu“, okrzyk „niewolnico!“, znalazły się w rymie na końcu zwrotki.

Badanie stylu utworu, jakkolwiek należy do prac trudniejszych i może być stosowane systematycznie dopiero na wyższych stopniach nauki szkolnej, jakkolwiek wymaga dużego przygotowania ze strony ucznia i nauczyciela, jakkolwiek nie może być wyczerpującem, opłaca się stokrotnie, nie tylko bowiem zbliża do utworu, przyczynia się do poznania organizacji psychofizycznej autora, ale przez wtajemniczenie uczniów w różnorakie wartości i piękności języka ojczystego budzi zrozumienie i ukochanie tego języka i jest dla uzdolnionych doskonałą szkołą kunsztu pisarskiego.

Tu dobiegliśmy do końca rozbioru literackiego. Uczeń powinien teraz objąć jeszcze okiem całość utworu, przebiec myślą zdobytą wiedzę o nim i dla zsyntetyzowania jej podciągnąć utwór pod pewne ogólne pojęcia: rodzajów i gatunków poetyckich lub prozaicznych, o ile się podciągnąć daje.

VI.

Zagadnienia historyczno-literackie. Zastosowanie zdobytych przez ucznia wiadomości. Zamknięcie.

Dopiero teraz, gdy za pomocą przeżycia ustaliliśmy ostatecznie w sobie przedmiot badania, teraz dopiero, nie wcześniej, wolno nam, o ile okoliczności na to pozwalają, wyjść z zakłętego świata utworu, przerzucić się bezkarnie, t. zn. bez szkody dla przeżycia w dziedzinę poznania ściśle naukowego, badań historyczno-literackich. Z wyliczenia, podanego w schemacie rozbioru, widać, jaki nawał ciśnie się tu zagadnień, to też jasną jest rzeczą, że metodyczne, systematyczne ich rozważanie nie może należeć do zakresu nauczania w szkole średniej, i że nauczyciel umiejętnie musi dokonywać ich wyboru, licząc się z warunkami pracy. Do warunków najważniejszych zaliczam: poziom umysłowy uczniów, czas, materiał, który uczniowie sobie przyswoili.

Rozbiór historyczno-literacki nie tylko wymaga mnóstwa różnorodnych wiadomości historycznych, psychologicznych, estetycznych, socjologicznych, ale nadto odpowiedniego rozwoju intelektualnych zainteresowań i sprawności myślowej, dlatego to musi się rozpoczynać stosunkowo późno, w wyższych dopiero klasach gimnazjalnych. Nie należy przytem zapominać, że na tym poziomie głównym celem jest pogłębione przeżywanie utworów, rozbiór więc historyczno-literacki pod żadnym pozorem nie może pochłaniać więcej czasu, niż zaznajamianie się z tekstem, przeciwnie, — musi zamykać się w szczupłych granicach, jako skromne uzupełnienie czytania. Uwaga ta byłaby może zbyt techniczna, gdyby nie praktyka czasów minionych, kiedy to właśnie zagadnienia

psychogenezy, wpływów, zależności, prądów i t. p. zajmowały tyle miejsca, że już na dokładne odczytywanie dzieł nie starczyło czasu. Analiza historyczno-literacka jest nadbudową nieco luksusową w szkole średniej, zapuszcza się więc można w nią tylko tam, gdzie uczeń posiada w umyśle spory zasób materiału do badań i porównań, i gdy wskutek tego wnioski zjawiają się niejako samorzutnie. I tutaj bowiem wykład nauczyciela powinien być usunięty albo przynajmniej ograniczony do minimum, a rola jego musi się sprowadzać do kierowania pracą uczniów i dostarczania umiejętnie dobranego materiału pomocniczego tam, gdzie doniosłość utworu, waga zagadnienia tego wymaga. Materiałem pomocniczym nazywam tu wyjątki z dzieł, oddziaływających na genezę utworu omawianego lub stwarzanych pod jego wpływem, dzieła sztuki malarskiej, plastycznej, w podobny sposób z nim związane, wyznania twórcy i artystów, głosy krytyki, słowem, to wszystko, czem tak trafnie umiał otoczyć rozpatrywane utwory p. L. Komarnicki w wysoce wartościowej „Historji literatury polskiej XIX w.“, — to wszystko i jeszcze więcej, to mianowicie, na cóż mu warunki dzisiejsze wydawnicze nie pozwoliły: portrety, reprodukcje miejscowości, karty tytułowe pierwszych wydań i t. p., a co, miejmy nadzieję, znajdzie się w mającej się wkrótce ukazać cennej publikacji p. S. Dembego, zatytułowanej „Album do dziejów literatury polskiej“. Materiały takie i pomoce wtedy jednak tylko przyniosą właściwy pożytek, gdy nie będą jedynie miłym urozmaiceniem lekcji, ale poddane zostaną długotrwałej obserwacji i uważnej analizie, która utrwali w pamięci widziany obraz, da możliwość wnikięcia w jego charakter, z rysów twarzy pozwoli odczytać zagadkę duszy i życia człowieka, jak odczytywał ją Mickiewicz z postaci i twarzy Rosjanina:

„Spotykam ludzi: z rozrosłemi barki,
Z piersią szeroką, z otylemi karki,
Jako zwierzęta i drzewa północy,
Pełni czerstwości i zdrowia, i mocy.
Lecz twarz każdego jest, jak ich kraina,
Pusta, otwarta i dzika równina;
I z ich serc, jako z wulkanów podziemnych,
Jeszcze nie przeszedł ogień aż do twarzy.
Ani się w ustach rozognionych żarzy,
Ani zastyga w czoła zmarszczkach ciemnych,
Jak w twarzach ludzi wschodu i zachodu,

Przez które przeszło tyle po kolei
Podań i zdarzeń, żalów i nadziei,
Że każda twarz jest pomnikiem narodu.
Tu oczy ludzi, jak miasta tej ziemi,
Wielkie i czyste; i nigdy zgiełk duszy
Niezwykłym rzutem żrenic nie poruszy,
Nigdy ich długa żalność nie zaciemi.
Zdaleka patrząc — wspaniałe, przecudne,
Wszedłszy do środka — puste i bezludne”.

(Ustęp. Petersburg. Droga do Rosji).

Pokazy najdawniejszych druków albo ich podobizn, rękopisów, pierwszych edycji, reprodukcji kart tytułowych, opraw dawniejszych, ozdób książkowych nie tylko utrwalają w pamięci młodzieży datę wydania dzieła, pouczają o warunkach wydawniczych i kulturze artystycznej epoki, ale nadto rozbudzają szacunek dla książki, zwracają uwagę na estetykę wydań, kształcą więc smak i są zarazem praktyczną nauką bibliografji.

Do najpierwszych zagadnień, które nieodparcie nasuwają się dojrzałemu lub dojrzewającemu czytelnikowi, gdy nie ochłonawszy jeszcze z wrażenia, wybiega myślą poza utwór, należy pytanie, jaki człowiek, jaki mistrz wygrał na jego duszy tę nieznaną mu dotąd melodię, jakie siły zorganizowały świat, który zwiedzał przed chwilą w upojeniu, smutku, trwodze, zniechęceniu lub tęsknocie. Postać artysty, jego wygląd zewnętrzny, dusza artysty, jego organizacja psycho-fizyczna, warunki, wśród których wzrastał, żył, pracował, jego doła, stan społeczeństwa, ruch umysłowy, artystyczny, literacki, — oto coraz szersze kręgi, zakreślane przez rosnące zainteresowanie. Badacz, stający przed zagadnieniem genezy utworu, nie ograniczony w swym czasie, postępuje metodycznie, rozdziela je na szereg zagadnień: genezy nastroju, idei, tematu, materiału, kompozycji, stylu, i po kolei rozważa, czy miały one swe źródło w osobistych przeżyciach życiowych poety, czy w życiu zbiorowym, społecznym, narodowym, czy działały tu wpływy sztuki wogóle lub ściśle literackie i jakie, czyje mianowicie, a każde jego twierdzenie musi wspierać się na odpowiednim materiale dowodowym. Nauczyciel w szkole średniej, zrzekając się tak metodycznych i wyczerpujących studjów, nie zrzuca się gruntowności badania, zawsze obowiązany do powoływania się na odpowiednie źródła i do ich analizy. W tych roz-

ważaniach wypukle powinna występować postać twórcy jako człowieka i artysty, po pierwsze bowiem młody umysł zdolny wżyć się naprawdę w konkretność, w żywą istotę z krwi i ciała, nie w abstrakcyjne duchy czasów, prądy, atmosfery dziejowe, po wtóre te postaci zespalają w jedno szeregi dzieł i reprezentują pokolenia i epoki, po trzecie wreszcie są one czynnikiem wychowawczym i objektem nauki duszoznawstwa.

Sprawa związków, wpływów, pożyczek, tak interesująca badacza, nie istnieje dla zwykłego czytelnika, o ile przeto nasuwa się w szkole (np. „Treny”—„Ojciec zadzumionych“), powinna być traktowana oględnie; uwagę ucznia należy zwracać wówczas nie na to, że tyle i takich zapożyczeń znajduje się w utworze, lecz na to, jak cudze dobro przyswoił sobie artysta, przetworzył i spożytkował. Oto, przypuśćmy, rozebraliśmy sonet Słowackiego, zaczynający się od słów:

„Ledwo słońce na wschodzie odsłoni swe lica,
Ledwo spojrzy po cichej, samotnej dolinie,
Mgła się mieni w łzy róży i na kwiaty splynie,
Chyli się pod perłami róża krasnolica“.

Dla wyjaśnienia związków pierwocin poetyckich przysłego autora „Beniowskiego“ z twórczością epoki analizujemy początek sonetu mickiewiczowskiego „Ranek i wieczór“:

„Słońce błyszczący na wschodzie w chmur ognistych wianku,
A na zachodzie księżyc blade lice mroczy,
Róża za słońcem pączki rozwinięte toczy,
Fiołek kłęczy zgięty pod kroplami ranku“.

i porównujemy oba początki. Wpływ Mickiewicza widoczny. Tutaj jednak nie to ma dla nas zasadnicze znaczenie, że Słowacki uległ czarowi poezji Mickiewicza, ale że młodziutki, bo zaledwie 18-letni poeta posiada już taką siłę talentu, iż rozbija zespolone u Mickiewicza elementy, dokonywa wyboru, zabarwia je po swojemu i zespala inaczej. I u Słowackiego widzimy ranek, różę, krople ranku, ale jakież to wszystko inne! Najpierw usunął młody artysta ogniste chmury, księżyc, fiołek; stworzył inny obraz wschodu słońca, ukazał samotną dolinę, a zamiast sztywnego obrazu kłęzącego fiołka, zgiętego pod kroplami ranku, dał inny, pełen wdzięku poetyckiego:

„Chyli się pod perłami róża krasnolica“.

Podobnie postępować należy przy rozbiore utworów literatury dawniejszej. Po analizie np. pieśni Bohymnji z „Roksolanek“ Zimorowicza porównujemy ją z pieśnią Kochanowskiego „Powrót wiosny a czyste sumienie“. Rzućmy tu okiem na oba teksty:

Bohymnja.

Patrzaj, jak ogniem niebieskim dotknięte,
Przemijają się śniegi w rzeki wrone:
Kędy po lodzie wóz przejechał brzegi,
Naładowane pływają komiegi.
Dąbrowa, nocnej napojona rosy,
Ogołoczone z drzew rozwija włosy;
Słowik w selinach, gdy zorza zakwita,
Gardłeczkiem ranem młodą wiosnę wita.
Już i zezula w głośnym gaju huką,
Z radości kora na drzewach się puka,
Same fijołki głowy wynarzają
Z ziemię, a na dni piękne poglądają.
A któż, podobny do martwych kamieni,
Kłopotów w piękną radość nie odmieni,
Zwłaszcza w tej chwili, gdy same godziny
Niosą wdzięcznego wesela przyczyny.
A tak przybywaj co prędzej, mój lubyl!
Bowiem dla ciebie samego me śluby
Chowam gotowe, a prócz ciebie zasię
Nie mam wesela w najweselszym czasie.

Powrót wiosny a czyste sumienie.

Serce roście, patrząc na te czasy!
Mało przedtem gołe były lasy,
Śnieg na ziemi wyższej łokcia leżał,
A po rzekach wóz nacięższy zbieżał;
Teraz drzewa liście na się wzięły,
Polne łąki pięknie zakwitnęły,
Lody zeszyły, a po czystej wodzie
Idą statki i ciosane łodzie.
Teraz prawie świat się wszystkim śmieje,
Zboża wstały, wiatr zachodny wieje,
Ptacy sobie gniazda omyślają,
A przede dniem śpiewać poczynają.
Ale to grunt wesela prawego,
Kiedy człowiek sumnienia całego.
Ani czuje w sercu żadnej wady,
Przeczyby się miał wstydać swojej rady.
Temu wina nie trzeba przylewać
Ani grać na lutni, ani śpiewać:
Będzie wesół, byś chciał, i o wodzie,
Bo się czuje prawie na swobodzie.
Ale kogo gryzie mól zakryty,

Nie idzie mu w smak obiad obfity;
 Żadna go pieśń, żaden głos nie ruszy,
 Wszystko idzie na wiatr mimo uszy.
 Dobra myśli, której nie przywabi,
 Choć kto ściany drogo ujedwabił
 Nie gardź moim chłodnikiem chrześciany,
 A bądź ze mną, z trzeźwym i z pijanyml..

Nie ulega wątpliwości, że mamy przed sobą dwa utwory, połączone ścisłą zależnością, mimo niej jednak, mimo tego, że Zimorowicz przerabiał Kochanowskiego, zachował duży stopień samodzielności, i w przeróbce zaznaczyła się wyraźnie jego indywidualność. Oba utwory opisowo-liryczno-refleksyjne, dwudzielne, oba oparte na motywie nastroju wiosennego i stanu duszy jednostki, ale kiedy pieśń Jana z Czarnolasu ma charakter filozoficzno-moralny, Zimorowicza jest pieśnią miłosnej tęsknoty. I obraz wiosny mimo podobieństwa odmienny: Kochanowski gromadzi zjawiska typowe, Zimorowicz bierze ich mniej, ale stara się powiązać w obrazy i bardziej zindywidualizować.

Po tych przykładach, nie objętych programem dzisiejszym szkoły średniej, jeszcze jeden już z lektury szkolnej: Świtezianka—Goplana. Mickiewicz tak opisuje zjawisko, urzekające strzelca:

„Wtem wiatr zasumiał po gęstym lesie,
 Woda się burzy i wzdyma.
 Burzy się, wzdyma, pękają tonie,
 O niesłychane zjawiska!
 Ponad srebrzyste Świtezi błonie
 Dziewicza piękność wytryska.
 Jej twarz, jak róży bladej zawoje,
 Skropione jutrzeńki leżką;
 Jako mgła lekka, tak lekkie stroje
 Obwiały postać niebieską.

 Wtem z zasłon błysną piersi łabędzie...

 Dziewica w lekkim zbliża się pędzie..
 I na wiatr lotne rzuciwszy stopy,
 Jak tęcza śmiga w krąg wielki,
 To znowu siekąc wodne zatopy,
 Srebrnemi pryska kropelki”.

U Słowackiego zachwycony Skierka, widząc wiosenne przebudzenie się królowej w lesie nadgoplańskim, woła do Chochlika:

„Ach patrz! na słońca promyku
 Wytryska z wody Goplana,
 Jak powiewny liść ajeru,
 Lekko wiatrem kołysana;
 Jak łabędź, kiedy rozwinie
 Uśnieżony żagiel steru,
 Kolysze się—waha—plynie.
 I patrz! patrz! lekka i gibka
 Skoczyła z wody jak rybka.
 Na niezabudek warkoczu
 Wiesza się za białe rączki,
 A stopą po fal przezroczu
 Brylantowe iskry skrzesza.
 Ach czarowna! któż odgadnie,
 Czy się trzyma fal obrączki?
 Czy się na powietrzu kładnie?
 Czy dłonią na kwiatach się wieszają?”

I tu, i tam postać wodnicy, mieszkanki topieli, mającej w sobie coś z żywiołu wodnego, i tu, i tam istota nadprzyrodzona, ale kiedy Świtezianka jeszcze się ciężaru ciała ludzkiego nie wyzbyła, jeszcze piętno ziemskości nosi, Słowackiego Goplana jest żywym wcieleniem gibkości, lekkości, powietrznosci. Trudno zaprzeczyć, że, idąc za przewodem Mickiewicza, młody twórca zdobył tą postacią dla poezji, zarówno jak postaciami Skierki i Chochlika, nową dziedzinę: eteru, istot skrzydlatych, subtelnych, bezcielesnych. Rozważania z tego stanowiska nie tylko przyzwyczajają młodzież widzieć ukryte zależności zjawisk społecznych, dostrzegać nici, wiążące jednostkę z całością życia narodów i ludzkości, ale nadto nauczą pojmować indywidualność artysty, cenić siłę jego talentu i wogóle rozumieć twórczość.

Przy poznawaniu szeregu dzieł jednego poety narzuca się konieczność wiązania każdego nowego dzieła z dawniej poznanymi, takie bowiem zestawienia rzucają nieraz nowe i uderzające światło na porównywane utwory, uwypuklają niejedno, pozwalają niejedno głębiej zrozumieć, wyświetlają ciągłość twórczości i rozwój wewnętrzny artysty. Analiza takiego np. „Smutno mi, Boże“ domaga się niemal porównania z „Grobem Agamemnona.“ Powraca tu motyw smutku, spoj-

rzenie w głąb jego przyczyn, ale co w „Grobie“ było jeno rzutem oka, tu jest szczegółowym rozważaniem. Kompozycja obu utworów wykazuje znaczne podobieństwa, na których tle jednak tem silniej zarysowują się różnice. Oba utwory zbudowane są na stopniowaniu, pogłębianiu nastroju: przejściu od smutku bezprzedmiotowego do przedmiotowego, ale kiedy odpowiednia część „Grobu“ kończy się nagłym wybuchem wstępu i jakby zerwaniem struny, w „Hymnie“ smutek zostaje smutkiem: przed chwilą upokorzenia i zgody z losem dusza poety stwierdza raz jeszcze jego trwałość. I stosunek do tła tu inny: gdy tam widzieliśmy zgodność między smutkiem grobu i uczuciem Słowackiego, tu smutek występuje kontrastowo na tle przepysznej gry barw nieba o zachodzie. Nadto przynosi „Hymn“ ów swoisty czar rytmu, wykołysanego, zda się, łagodną falą morza.

Takie porównanie daje już materiał do głębszego poznania poety, wnikięcia w ów smutek Słowackiego, smutek, który będąc tak typowo romantycznym, był zarazem tak jego własnym.

Im dalej posuwamy się w rozbiorze historyczno-literackim w szkole średniej, tem większe piętrzą się trudności, i tem więcej ograniczać się przychodzi wskutek ubóstwa materiału, opanowanego przez uczniów. Stosunek utworu do współczesnej literatury i wpływ na późniejszą, oddziaływanie na społeczeństwo współczesne i późniejsze pokolenia daje się jedynie ustalić na podstawie szerokiej znajomości dzieł, ludzi, dostarczającej danych do porównań i wniosków. Nauczyciel, jeżeli uważa za stosowne temat ten poruszyć, i jeśli mu czas na to pozwala, musi dostarczyć uczniom najbardziej przekonującego, najlepiej rzecz ilustrującego materiału: z naśladownictw i dzieł, w których zaznaczył się wpływ utworu, wybrać najcelniejsze; poddać rozważaniu nie dla wyjaśnienia utworu, ale dla charakterystyki jego wpływu i reakcji społeczeństwa zdania twórców i krytyków, przytoczyć liczbę wydań i podział tej liczby ogólnej na różne epoki.

Jeżeli pouczające są głosy obcych o utworze, to niemniej pouczające, choć z innych względów, są zdania samego twórcy o akcie twórczym i o ukończonym dziele. Czy akt ten przynosił poecie wyzwolenie od pewnych uczuć i drę-

czących myśli, jak Werther Goethemu¹⁾, czy poeta był z dzieła zadowolony, czy widział jego braki, dręczył się nimi, czy dzieło uznawał za czyn dobry, czy je potępiał, czy go żałował. Rozwiązanie tych zagadnień pozwala odpowiedzieć wreszcie na syntetyczne pytanie, jaką rolę odegrało dzieło w twórczości i życiu autora.

Zamknięcie rozbioru tworzy moment syntetyczny wyznaczenia dzieła miejsca w szeregu ewolucyjnym, określania jego roli w rozwoju tego lub owego gatunku, rodzaju poetyckiego, w rozwoju sztuki i życia narodu lub narodów. Rozwiązywanie tak olbrzymich zadań, podobnie jak podejmowanie najwyższej syntezy historycznej: charakterystyki kierunków i epok na podstawie cech, łączących lub różniących grupy dzieł, przekracza siły ucznia i materiału, którym on operuje, musi mieć przeto raczej charakter spostrzeżeń, uogólnień, które wznoszą umysł młodzieży do pewnego poglądu na rozwój literatury i pouczają o mnogości zagadnień i trudności zadań. Zaprzeczyć się jednak nie da, że istnieją dawne i rodzą wciąż nowe utwory, które nieraz przy małych nawet rozmiarach w prawie zdumiewający sposób skupiają w sobie cechy pewnego prądu. Ile np. materiału do charakterystyki szczytów humanizmu europejskiego i specyficznie polskiego tkwi w takiej „Pieśni o dobrej sławie“ Jana z Czarnolasu! Wysokie poczucie godności ludzkiej, podniesienie na piedestał wartości rozumu i mowy, wyróżnienie obywatelskie rycerza, mówcy i poety, wysoki ideał patriotyczny, ukochanie sławy dobrej nad życie, powaga myśli, siła przekonania, treściwość i poetyczność wysłowienia, jasność kompozycji, wszystko złożyło się tu na to, aby

¹⁾ W „Dichtung und Wahrheit“ twórca „Fausta“ daje takie wyznaczenie: „Mnie utwór ten wybawił... z toni burzliwej, do której gnały mnie winy i własne, i obce, sposób życia, rozmyśl i nierozwaga, upór i słabość w postanowieniu. Czulem się, jak po spowiedzi generalnej, wesółym i swobodnym, jakby uprawnionym do życia nowego.“ (Prawda i poezja. Przekł. L. Jenikego. Warszawa 1895. Str. 367).

W innym miejscu wypowiada się ogólnie: „Rozpoczął się tym sposobem (w młodości) ów kierunek, z którego później przez całe już życie zboczyć nie mogłem, kierunek, polegający na tem, że wszystko, co mnie cieszyło, dręczyło lub w inny jakibądź sposób zaprzętało, zmieniałem w obraz, w utwór poetycki, aby nie tylko pojęcia swoje o rzeczach zewnętrznych ustalić, ale zarazem i wewnątrz ducha własnego uspokoić.“ (Str. 195).

z tych sześciu zwrotek zrobić. jeden z najpiękniejszych utworów dawnej poezji naszej i wspaniały pomnik ducha humanistycznego i sztuki humanistycznej.

O syntetycznym w stosunku do romantyzmu polskiego charakterze takiej trzeciej części „Dziadów“ lub „Króla-Ducha“ wspominać nie warto.

Ponieważ cała praca ma charakter swobodnej wymiany myśli, przeto, chociaż kierowana przez nauczyciela, może zbaczać od obmyślonego przezeń porządku, przeplatać się dygresjami, zabiegać naprzód i cofać się w tył; uczniowie to odpowiadali, to rzucali pytania, w krótkich, zwięzłych zdaniach toczyła się rozmowa, rzucająca naraz światło to tu, to tam. To też po ukończeniu rozbioru uczniowie muszą uporządkować swoje przeżycia i wiadomości. Przy tem porządkowaniu nauczyciel skłania uczniów do dłuższych wypowiedzi, aby nauczyli się nie tylko dobrze wysławiać, na co stale należy zwracać uwagę, ale również, by nauczyli się przejrzysto komponować swoją odpowiedź, logicznie wiążąc myśli, jasno je wykladać.

Cenne usługi nauczycielowi i młodzieży oddaje prowadzenie kolejne przez uczniów protokołów lekcji. Protokół taki pozwala ożywić w pamięci lekcję minioną, jego poprawianie zmusza słuchaczy do przetrząśnięcia, że tak powiem, wspomnień drogi przebytej, a cały ten proces jest bardzo dobrem przygotowaniem do nowej lekcji.

Po opanowaniu i uporządkowaniu materiału przychodzi kolej na zastosowanie, chociaż mogło być ono częściowo wprowadzone i wcześniej. W tej dziedzinie nauczyciel tak powinien kierować pracą, takie obmyślać uczniom zadania, aby zamiast mechanicznego powtarzania zdobytych wiadomości młodzież oglądała poznane fakty literackie, to jest dzieła z nowego stanowiska, dostrzegała w nich nieznanne dotychczas zagadnienia, przyuczała się rozświetlać za pomocą zdobytych spostrzeżeń, myśli, uczuć problematy życia indywidualnego i zbiorowego, zdobywała wreszcie tę głęboką umiejętność harmonijnego splatania i spajania treści każdego dzieła z całym swoim dobytkiem wewnętrznym, z samym sposobem widzenia, odczuwania i myślenia o rzeczach.

Ustne odpowiedzi można, a nieraz trzeba zastępować piśmiennymi, w których uczeń ma możliwość rzecz dokładnie

obmyślić i opracować; zwrócić jednak należy uwagę na zbytne rozpanoszenie się tematów historyczno-literackich w szkole średniej. Istna ta powódź streszczeń, charakterystyk, porównań nie pozostawia czasu i miejsca na wypracowania innej treści, tak jakby cała młodzież męska i żeńska miała stworzyć armię krytyków i historyków literatury. Z tym systemem należy zerwać jak najprędzej, wprowadzić do wypracowań obserwację życia, rozważanie najrozmaitszych jego zagadnień, wyrabiać umiejętność wypisania się w sprawach osobistych, społecznych, naukowych¹⁾.

Nie kusząc się bynajmniej o usystematyzowanie choćby w ogólnym zarysie różnorodnych pomysłów w dziedzinie zastosowania, ograniczę się do kilku luźnych uwag, wskazujących kierunki pomysłowości nauczycieli-polonistów.

Pożytecznym, interesującym i miłym urozmaiceniem prostego streszczenia jest w epice zmiana osoby opowiadającej. Jeżeli np. w utworze autor opowiadał sam, można zażądać od ucznia, by opowiedział lub opisał zdarzenie ze stanowiska jednej z osób działających: głównych, podrzędnych; np. o pojedynku Bohuna z Wołodyjowskim może opowiadać Bohun, Wołodyjowski, Zagłoba i t. d. Każda zmiana stanowiska zmusza tu ucznia do rozejrzenia się w znanej sytuacji w sposób nowy, do głębszego wżycia się w duszę opowiadającego w chwili walki i później, do odpowiedniego zabarwienia uczuciowego opowieści, co z kolei wymaga uruchomienia wyobraźni, uczucia. Takie opowiadanie zawiera tyle ciekawych, domagających się wyjaśnienia i uzasadnienia momentów, że ożywia całą klasę i dostarcza nowego wątku do dyskusji. Oto dzieci w klasie pierwszej czytały i rozbrajały „Powrót taty“. Dla utrwalenia w pamięci ułożyły plan biegu zdarzeń, potem zaś dwu — trzykrotnie, a może i więcej razy opowiedziały treść ballady, na tym bowiem pierwszym stopniu początkujący uczeń musi nie tylko nauczyć się przyswajać sobie pewną treść, lecz nadto umieć ją dokładnie i porządnie wyłożyć. Gdy nauczyciel przekonał się, że klasa z tem zadaniem się uporała, i czuje, iż dzieci stać na większy wysiłek, porzuca zbytne, zabójczo nudne wielokrotne opowiadanie i urozmaica lekcję, dając następujące tematy:

¹⁾ Patrz trafne uwagi, spostrzeżenia i wywody A. Szycówny w „Metodyce wypracowań“ (II cz. Warszawa bez daty).

„Dzieci opowiadają matce o powrocie ojca i napadzie zbójców“, „Kupiec opowiada żonie o napadzie zbójców“, „Zbójca tłumaczy towarzyszom, dlaczego puścił kupca“. Być może, iż uczniowie przeciw ostatniemu tematowi zaprotestują, twierdząc, że w zbójckiej bandzie muszą być „twarde rządy“, i zbójca starszy nie tłumaczy, ale rozkazuje; być może, iż po dyskusji temat odpadnie. Nic to nie szkodzi, dzieci zastanawiały się, zbliżyły do pewnych zagadnień — częściowo cel został osiągnięty. Pozostały jeszcze dwa tematy; każdy z nich wymaga zmiany stanowiska psychicznego, odmiennego stosunku uczuciowego i intelektualnego do znanych zdarzeń, nowego przeżycia utworu, rozejrzenia się w sytuacjach, silnego uruchomienia wyobraźni. Każda nasuwająca się trudność zmusza do wejścia w tekst, do rozmyślenia i uzasadnienia. Przy takim ćwiczeniu dzieci praktycznie uświadamiają sobie różnice mowy dzieci i starszych, mowy ludzi różnych warstw, odmiennego trybu życia. Nie twierdzę, że każde dziecko podoła takiemu zadaniu, ale próby tego rodzaju, dokonywane z tym tekstem na poziomie klasy pierwszej, nie zawiodły.—Gdy autor wkłada opowiadanie w usta jednej z osób działających, można żądać opowiadania ze stanowiska autora. W ten sposób zarazem praktycznie uczeń poznaje wymagania różnych form epickich. Ćwiczenie to daje się urozmaicać niemal do nieskończoności: od sceny można przechodzić do rozdziału, dawać charakterystyki, portrety, opisy miejsc w chwili pewnego zdarzenia i t.p.

Niezlętem ćwiczeniem jest zmiana opowiadania na dialog i odwrotnie. Taka np. fraszka Kochanowskiego „O doktorze Hiszpanie“ doskonale nadaje się do przeróbki na fraszkę sceniczną. Dialog poety stanowi podniętę do rozwinięcia, wskazuje kierunek rozmowy; uczeń przekonuje się, że tego dialogu za mało, że należy wskazać miejsce akcji, przenieść ją, dać pewną charakterystykę osób, opis ubiorów i urzędzeń, musi zebrać nieco materiału historycznego, i znów w ten sposób praktycznie niejako poznaje różnice rozwiniętej formy dramatycznej i dialogu w opowiadaniu. Do takiej przeróbki z jednoczesną zamianą ptaszków na ludzi nadają się również np. „Ptaszki w klatce“ Krasickiego.

Swobodniej można uruchomić wyobraźnię i uczucie ucznia przez zadanie mu rozszerzenia jakiegoś opo-

wiadania, np. bajki. Uczeń nie tylko dotwarza wówczas kraj-obraz, próbuje pogłębić psychologię, ale jednocześnie zmuszony jest zwrócić uwagę na wymagania kompozycji, gdy przerost jednego elementu wywołuje rażącą nieproporcjonalność części.

Do najbardziej interesujących ćwiczeń tam, gdzie istnieje odpowiedni materiał, należy: porównywanie dwóch pokrewnych utworów bądź tego samego autora, jak to uczyniliśmy pobieżnie na str. 91, bądź różnych autorów, np. pieśni Kochanowskiego „O dobrej sławie“ i „Ody“ Mickiewicza (w obu kontrast samolubnego i niesamolubnego życia, w obu hasło pracy i poświęcenia dla dobra ogółu); porównanie opracowania tego samego lub podobnego tematu w różnych formach (np. „Malin“ Chodźki i „Balladyny“); porównywanie przedstawienia tej samej rzeczy w różnych sztukach, a więc: ilustracji i ilustrowanego utworu („Marja“, „Pan Tadeusz“, „Konrad Wallenrod“ i kartony Andriollego, „Ogniem i mieczem“ i ilustracje Kossaka), dzieła sztuki rysunkowej, malarskiej, rzeźbiarskiej i ich interpretacji poetyckiej („Lithuanja“ Grottgera „Z teki Grottgera“ Konopnickiej). Ćwicząc swą zdolność spostrzegawczą, uczeń poznaje tu właściwości różnych indywidualności twórczych, prądów, form literackich, sztuk, uczy się obejmować, rozumieć i kochać świat sztuki wogóle.

Szeroko należy stosować nadawanie tytułów utworom i częściom utworów. „Grób Agamemnona“ nazwał Słowacki w liście „do autora Irydjona“ na początku „Lilli Wenedy“ „wierszem o Termopilach“. Można zadać pytanie, który tytuł bardziej odpowiada treści. „Ogniem i mieczem“, „Pan Tadeusz“, „Anelli“, „Balladyna“, „Lilla Weneda“, „W Szwajcarii“—wszystkie zresztą utwory dostarczają sposobności do przerobienia tego ćwiczenia, należy tylko ściśle zaznaczyć, czy tytuł obrazu, sceny, rozdziału, książki, pieśni, aktu ma określać zdarzenie, myśl, uczucie czy cały zespół.

Poważny dział zastosowania tworzą rysunki i wykresy. Rysunek stosuje szkoła nasza obficie, ale wyjątkowo niemal w klasach niższych, a szkoda! Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby uczniowie i na wyższym stopniu nie porzucali tego środka miłego urozmaicenia lekcji, ćwiczenia wyobraźni, wedle sił i możliwości pogłębiania i utrwalania znajomości utworu. Dom soplicowski, zamek, ogród, dwaj starce na przyźbie, przyjazd młodego panka, wnętrze dworku soplicow-

skiego, Hrabia, Robak, Rykow, stary Maciek, bitwa,—ileż to tematów od najprostszych dla najbardziej niewprawnej ręki do niezwykle skomplikowanych! Jeżeli nauczyciel trafi na niechętnych, to napewno ma w klasie i takich, którzy bez nakazu, sami dla siebie, na marginesie książki, w bruljonie rysują znane postaci, sceny. Idzie więc tylko o to, aby umieć zachęcić ogół. Rysowanie można połączyć z nadawaniem tytułów rysunkom przez ich autora lub innych kolegów.

Dziedzina schematów, wykresów, to całe morze, po którym żeglować może pomysłowość nauczyciela i ucznia. Kilka pouczających przykładów dał w części II wspomnianej „Historji literatury XIX w.“ Komarnicki (np. schemat „Rusałek“ Zaleskiego na str. 20, „Zamku Kaniowskiego“ na str. 154, części II „Dziadów“ na str. 95. Ostatni jest dziełem uczennicy).

W szkole dzisiejszej uczniowie, szczególnie klas wyższych, mało i niechętnie uczą się na pamięć; wśród jednych panuje pewna wstydlivość, wśród innych przekonanie, podzielane po części przez nauczycieli, że jest to praca mechaniczna, bezpożyteczna, zawierająca nadmiar często szkodliwą przymieszkę ambicji i wyradzająca się w manję deklamatorstwa. Zarzuty i obawy takie są zupełnie słuszne, jeżeli ćwiczenia te są prowadzone niedbale lub niedołąźnie.

Rzadko zastanawiamy się nad skutkami umiejętnego przyswajania sobie artystycznie wybranych tekstów poetyckich, a tymczasem skutki to wielostronne, doniosłe: językowe, estetyczne, etyczne. Przedewszystkiem uczeń zarówno podczas nauki, jak w czasie wypowiedzania z pamięci dokonuje najgłębszej, najbardziej szczegółowej i subtelnej, całą swą istotą wykonywanej analizy i odpowiedniej syntezy, gdy oddzielne myśli i uczucia zespala w jedno na tle ogólnej myśli i podstawowego nastroju, oddzielne akcenty ustosunkowuje na tle ogólnego tonu mowy. Takie bliskie długotrwałe obcowanie ze słowem, którego wszystkie wartości zostały wyszyskane w sposób najdoskonalszy, wpływa silnie na rozwój poczucia wartości słowa, stylu, obrazu; z jednej strony rozbudza poczucie językowe wogóle, ćwicząc w biernym zrozumieniu, z drugiej powiększa zasób słowny i w ten sposób przygotowuje do czynnego mówienia. Zwalczanie trudności, nastęrczających się przy opanowywaniu prozaicznej lub wierszowanej formy utworu, zmusza do wnikięcia

w zasadnicze różnice prozy i wiersza i subtelne różnice rozmaitych rytmów. Przez takie ćwiczenie młodzież stopniowo opanowuje swój organ mowy, a przez transponowanie przeżyć tylko na mowę, opanowuje do pewnego stopnia i cały organizm, zdobywając w ten sposób tak, niestety, rzadką w naszym społeczeństwie kulturę mowy. Uczenie się na pamięć, ćwicząc pamięć, co nie jest małoważną zdobyczą, zwyczajają do sumiennosci, pozwala bowiem z łatwością skontrolować błędy w przyswojeniu tekstu, gdy w innych dziedzinach ta kontrola własnej pracy nie należy do rzeczy łatwych, i wzmaga nadto samopoczucie ucznia, dając jasną świadomość dokładnego opanowania pewnego materiału. A materiał ten to zdobycz nie bylejaka, to piękno bez skaz, luk i przeróbek, żyjące odąd w duszy dziecka, młodzieńca i dojrzałego człowieka jako arcywzór mowy ojczyźnej, obrazowania, tryskający myślą, urzekający nastrojem, miara terażniejszych i przyszłych jego sądów estetycznych. Przy deklamacji chóralnej, czytaniu zbiorowem i przedstawieniach wchodzą silniej jeszcze w grę uczucia społeczne—zamiłowanie do wspólnego przeżywania wzruszeń estetycznych, odnajdywania echa we współczujących.

Aby jednak uczenie się na pamięć osiągało takie wyniki, powinno być stosowane umiejętnie. A więc: wybór utworu, wyjątku musi być podyktowany przez wysoką jego wartość, odpowiedniość do poziomu umysłowego młodzieży i przez wrażenie, jakie na klasę wywarł. Tekst, posiadany przez uczniów, powinien być porównany z edycją poprawną, i wszystkie jego błędy poprawione sumiennie, gruntownie: w umyśle ucznia trwale ma przecież bytować, — to jasne — słowo i myśl poety, nie błędy przepisywacza i zecera. Nauka pamięciowa bez uprzedniej analizy tekstu staje się pracą mechaniczną, bezmyślną, zabójczo nudną. Pierwszym tedy warunkiem owocności całego ćwiczenia jest sumienny rozbiór utworu, po którym następuje, szczególnie w młodszych klasach, zbiorowe ustalanie odpowiedniego tempa w wypowiedzaniu, rozkładu akcentów, siły wygłoszenia, i rozwiązywanie trudności rytmicznych. Po takim przygotowaniu niewielką resztę pracy i przyjemności opanowywania utworu można pozostawić uczniowi. Przy przesłuchiwaniu należy żądać powtórzenia tekstu bez błędu co do litery: ani włożonego nań obowiązku, ani własnej pracy,

ani utworu uczniowi lekceważyć nie wolno. Musi on tak pamiętać rzecz przyswojoną, aby w wypowiedaniu nie było mu przeszkodą jej przypominanie; wszelka niedbałość, jąkanie się kiedyindziej nie jåkającego się chłopca, zaczynanie od początku, poprawiania się, są to usterki, które tolerowane być nie mogą. Jeżeli nauczyciel, a jeszcze lepiej, jeżeli klasa zauważy, że uczeń zmienił ustalone akcenty, przyspieszył tempo i t. p., należy żądać uzasadnienia zmian na podstawie analizy tekstu. Wymowa powinna być jasna, wyrazista, dostatecznie głośna, oddech normalny, a wypowiedzenie naturalne, proste, takie, jak gdyby uczeń spowiadał się z własnych myśli i uczuć, własne mawiał słuchaczom wizje i marzenia, był nie odtwórcą, lecz autorem. W tym jedynie wypadku klasa wyjdzie ze stanu bierności, zmieni się w ożywionych „czułych słuchaczy“.

Wyłączne dawanie do nauki pamięciowej tekstów wierszowanych byłoby szkodliwą jednostronnością. Choć proza nastrocza większe trudności, gdy pamięć słabsze tu znajduje oparcie wobec mniejszej wyrazistości rytmiki, w skromniejszych dawkach musi ona być użytkowana ze względu na odrębny charakter, odrębne piękno i właśnie owe większe trudności. Wskazana jest przytem możliwie największa różnaitość: nauczyciel nie powinien, ulegając upodobaniom własnym lub klasy, kãpać jej nieustannie w liryzmie, krzepić ją tężyzną epicką, wstrząsać dreszczami dramatycznego napięcia; trzeba wskazywać różnobarwność życia, wydobywać bogactwo reakcyj, wzmacniać wiele strun przez granie na wielu strunach, urozmaicać ten skarb pamięci, z którego czerpać będą osłodę i niejednokrotnie wyraz dla swych uczuć dziecko, młodzieniec, człowiek dojrzały i późna starość.—

Porównywając wyłożoną tutaj, w wielu miejscach szkicowo tylko, metodę współpracy z metodą wykładową, zdać sobie musimy ostatecznie sprawę z przepaści, oddzielającej obie te drogi, pozornie do jednego zmierzające celu¹⁾. Na

¹⁾ St. Pigoń w książce, zatytułowanej „Do podstaw wychowania narodowego” (Lwów 1921 2) tak rozróżnia obie metody:

„Jeżelibyśmy określili dotychczasową metodę dydaktyki w tym przedmiocie jako metodę pojmowania i utwierdzania w pamięci, to w przeciwieństwie do niej nazwiemy tę nową metodą przeżycia, metodą doprowadzania do osobistych doznań i wewnętrznych przepracowywań.”

początku niniejszych rozważań mówiłem o zgubnych skutkach wykładu dla uczniów; spróbujmy się zastanowić, jakie one mogą być dla nauczyciela. Naprawdę dodatnie trudno znaleźć. Zapewne jest to praca łatwa: jeden wykład można powtarzać niezliczoną liczbę razy, nie zmieniając ani słowa albo zmieniając tylko słowa. Milczenie uczniów daje ów miły spokój i swobodę nauczycielowi, którego wymowa leniwszych usypia, pracowitszych zmusza do notowania, skąd rośnie sława mówcy. Ponieważ tok pracy przerywają tylko dygresje samego nauczyciela i przepytywanie uczniów, powstaje niesłychana łatwość skracania lub wydłużania kursu nakształt harmoniki. Jedno daje się usuwać zgrabnie, inne równie zgrabnie wyrzucić, tak że nikt z uczniów luki nie dostrzeże. W końcu jednak z dna duszy pedagoga zaczyna wznosić się mgła nudy, zmieniać w zniechęcenie, dochodzić do obrzydzenia. Zrutynizowany nauczyciel nabiera wstrętu do swych obowiązków, do uczniów, szkoły, uważa siebie za męczennika. I słusznie. Jest bowiem męczennikiem własnego wynalazku, własnej metody, własnego stężalego w lód kursu.

Jakże daleko od tego odbiega lekcja języka ojczystego przy stosowaniu metody współpracy, metody heurystycznej. Wprawdzie niema tutaj tak namaszczonej powagi, odległość między nauczycielem i uczniem maleje, ale jest to, co lepsze nad wszelką powagę, jest ruch, bije tętno zainteresowania, kipi życie. Niema tu popisów wymowy, toczonych mniej lub więcej okrągło frazesów, niema swobody przechodzenia, przebiegania, w końcu nawet przelatywania wielomilowych kursów, ze spokojem trzeba się pożegnać, ale ileż nowych niespodzianych spostrzeżeń z bogactwa umysł nauczyciela, ile nowych światła pada na przedmiot, jaka radość, gdy się widzi wzrastające szybko przywiązanie młodzieży do przedmiotu, przechodzące wreszcie w miłość, — gdy się widzi, jak uczniowie rozwijają się, jak się zbliżają ze sobą na tle wspólnych zainteresowań i przeżyć, gdy się wreszcie czuje coraz

„Zadanie nauczyciela staje się o wiele trudniejsze; już teraz chodzi nie o to tylko, żeby podniecić zainteresowanie uczniów, pamięci ich dopomóc mnemotechniką, sprawić, by wiedzieli o tym lub owym fakcie, odczuwali ten lub ów przejaw piękna, ale o to, aby zdolać potrafić ich istotę duchową, rozbudzić w niej pewną, świadomie określoną pracę wewnętrzną i pokierować nią“.

większe zacieśnienie węzłów między klasą i nauczycielem. Dodajmy do tego przyjemność twórczej pracy przy układaniu lekcji i korzyści, które przynosi taka lekcja pedagogowi, a wówczas nie zdziwimy się hymnom pochwalnym na cześć tej metody.

Wybierze też ją zawsze ten polonista, który zdaje sobie jasno sprawę z ogólnych zadań szkoły, z roli własnego przedmiotu w zespole przedmiotów szkolnych, z doniosłości podjętej pracy. Niezaprzeczenie wymagania stawia nauczycielowi większe ta metoda, niż wykład kursu. Tu nie wystarcza przygotowanie uniwersyteckie, trzeba je nieustannie pogłębiać, rozszerzać, doskonale posiadać umiejętność samodzielnego rozwiązywania zagadnień literackich. Studja uniwersyteckie nie mogą dać, rzecz prosta, rozstrzygnięcia wszystkich wątpliwości, które nastęrczyć może lektura szkolna, jest tu potrzebna dokładna znajomość tekstu nawskroś, jego zasadzek, zdrad, niedomówień. Nauczyciel musi umieć dać sobie z niemi radę, musi poświęcać na to czas i wysiłek umysłowy, aby mógł ze spokojnem sumieniem przyznać się do nieświadomości tam, gdzie tego zajdzie konieczność.

Niezbędne też jest tu ukochanie przedmiotu, objawiające się w pragnieniu stałego, wielokrotnego obcowania z dziełem, niezbędny młodzieńczy entuzjazm, żywe przekonanie, że arcydzieła są arcydziełami, że zawsze warto do nich wracać i że po ostatnim rozbiornie jeszcze została jakaś rzecz piękna niedostrzeżona, nieznaną.

Są typy umysłowe, usposobienia jakby stworzone do tej metody. Zdolność praktycznej intuicji psychologicznej, łatwość szybkiego przerzucania się na stanowisko ucznia, gibkość psychiczna, szybkość orientacji pozwala im zawsze nadążyć za myślą i uczuciem klasy. Zła czy dobra odpowiedź uczniów, trafna czy nietrafna, wesoła czy poważna, przyjmują ją jako dobro, jako wynik wysiłku, rozważają sumiennie, umieją z niej skorzystać, panując nad sytuacją, trzymając mocno w ręku ster pracy, notując skrupulatnie w pamięci i oceniając sumę wysiłku i postępy ogółu i jednostek. Obce im jest pragnienie spokoju za wszelką cenę, ani ich drażnią lub napawają obawą pytania, dociekania, wątpliwości. Żywi, ruchliwi, lubiący rozmaitość i przewycięzanie przeszkód, nie znają, co to jest śledziennictwo i mizantropja. Tęsknią do współżycia z ludźmi, a zwłaszcza z dzieć-

mi, z młodzieżą, do szczerego, serdecznego, jak równy z równym, podziału myśli i uczuć; zwycięstwa dziecka przyjmują z weselem dziecka, mają w sobie pogodę życia, wchodzą do klasy nie z gniewnym marsem lub pogardliwym skrzywieniem, lecz z dobrym, słonecznym uśmiechem na twarzy. Szczęśliwi! Uśmiech ten witają z radością dzieci, witają z radością rozumni ojcowie i matki. W tym ich uśmiechu żyje duch szkoły.

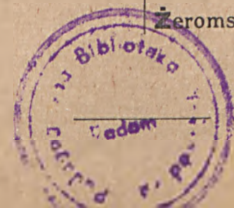
Warszawa 1920—1921.

SPIS RZECZY.

	Str.
ROZDZIAŁ I. Wstęp. Ujemne wyniki wykładu historii literatury w szkole średniej. Uzasadnienie konieczności wprowadzenia rozbioru literackiego	5— 16
ROZDZIAŁ II. Zespół czynników, warunkujących przeżycie estetyczne. Uwzględnienie wymagań co do miejsca, czasu, poprawności tekstu.	17— 21
ROZDZIAŁ III. Schemat rozbioru historyczno-literackiego. Pierwsze czytanie utworu. Komentarz językowy i realny	22— 39
ROZDZIAŁ IV. Znaczenie obrazu poetyckiego. Konieczność jego analizy przy rozbiorze. Postaci, akcja, myśl główna, pogląd na świat, nastrój ogólny.	
ROZDZIAŁ V. Forma wewnętrzna—kompozycja. Forma zewnętrzna: zdanie, styl, wiersze, zwrotka	40— 84
ROZDZIAŁ VI. Zagadnienia historyczno-literackie. Zastosowanie zdobytych przez ucznia wiadomości. Zamknięcie	85—103

SKOROWIDZ NAZWISK.

Andrejew L. — str. 16	Nowicki — 79.
Asnyk A. — 70, 71, 78.	Odyniec — 47.
Bogusławski — 26.	Pichon — 5.
Bourgin H. — 3.	Pigoń — 100—01.
Brunot — 3, 26.	Prettre S. — 3.
Croizet A. — 3.	Prus — 25.
Crouzet P. — 3.	Rej — 26, 66.
Eurypides-Węclewski — 39.	Rudler G. — 3.
Faleński F. — 71, 72.	Sęp-Szarzyński — 51.
Frey K. — 3.	Sienkiewicz — 16, 41, 55, 56—62, 68, 74—77.
Goethe — 29, 93.	Słowacki — 17, 18, 27, 33, 37, 38, 41, 42, 44, 54, 62—64, 69, 83—4, 88, 91.
Gorkij — 16.	Śniadecka — 28.
Greyerz O. — 3, 31.	Sofokles-Morawski — 46.
Homer-Siemieński — 35, 36.	Spitznagel — 27—28.
Kasprowicz — 39.	Staff — 67, 68.
Kochanowski — 26, 89.	Świętochowski — 72—74.
Konopnicka — 25, 64.	Tetmajer — 72.
Kraśniński — 17, 29, 69.	Twardowski K. — 15.
Lacabe-Plasteig M. — 3.	Warming-Strumpf-Trzebiński — 42—3.
Lange — 48.	Weil A. — 4.
Lanson G. — 3.	Wendt — 31.
Lichtwark A. — 3.	Vial — 3.
Lourie O. — 8—10.	Zaleski — 81—3.
Malczewski — 51.	Zimorowicz — 89.
Messmer — 3.	
Meumann — 3, 16.	
Mickiewicz — 25, 27, 29, 47, 53, 54, 67, 69, 78—9, 86—7, 88, 90, 95.	
Norwid — 40, 51, 68.	Żeromski — 43, 44, 59, 67, 81.



Dostrzeżone omyłki druku.

Na str. 15 wiersz 3 od góry opuszczono w nawiasie: L'Art au point de vue sociologique.

Na str. 33 wiersz 9 od dołu zamiast: przez wyszukiwanie powinno być: przy wyszukiwaniu.

Na str. 64 wiersz 4 od dołu zamiast: wykwiłtne powinno być: wykwiłtnej.

643/79

18

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 38151



BGZs 38151