

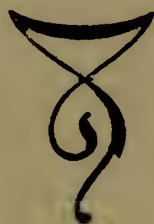
WŁODZIMIERZ GAŁECKI

John Wojtan

853221

Jak można
korzystać z nowych wydań
»WIELKIEJ BIBLIOTEKI«?

⟨Uwagi redakcyjne i metodyczne⟩



WARSZAWA
INSTYTUT WYDAWNICZY „BIBLIOTEKA POLSKA”

John W. Winton
6216 Delta St
South Bend, IN 46614

Uwagi niniejsze zatytułowaliśmy „jak *można*“, a nie „jak *należy*“ korzystać z nowych wydań „Wielkiej Biblijoteki“, gdyż dalecy jesteśmy od tonu przemawiania „ex cathedra“ i narzucania takiego, a nie innego sposobu posługiwania się nowym szkolnym wydaniem arcydzieł literackich. Indywidualność nauczyciela, jego talent, jego pomysłowość — to zawsze w nauczaniu czynniki najbardziej żywe i cenne, a nowe wydania „Wielkiej Biblijoteki“ różnią się od innych wydań także i tem, że właśnie pozwalają nauczycielowi na ujawnienie jego indywidualności w całej pełni, że zostawiają mu zupełną swobodę ruchów, dają obszerne pole do dydaktycznej pomysłowości, słowem pozwalają szeroko rozwinąć właściwą pedagogiczną twórczość. Że tak jest, łatwo dowieść. Wszystkie dotychczasowe szkolne wydania utworów literackich były pomyślane w ten sposób, że w tej lub innej formie dawały czytelnikowi „gotową wiedzę“, samoukowi mogły zastąpić „wykład“ nauczyciela, dla ucznia były środkiem do „powtórki“ lub utrwalenia sobie tego, o czem nauczyciel na lekcjach mówił. Opracowaniami dawnego typu można było posługiwać się bez nauczyciela, celem ich było w pewnej mierze nauczyciela tego zastąpienie. Inaczej w nowych wydaniach „Wielkiej Biblijoteki“. Ich część najistotniejsza, t. z. p r z y p i s y, pomyślane są tak, że nie mogą być celowo użyte bez pewnej wyraźnej metody, bez umiejętności posługiwania się materiałem źródłowym, bez wyraźnego uświadomienia sobie, do

czego się zmierza i czego się poszukuje. P r z y p i s y te nie zawierają materiału do przyswajania czy zapamiętywania, dają one materiał do poszukiwania, przetwarzania, wnioskowania — one p r o w a d z ą do wiedzy, a nie są celem same w sobie. Dlatego właśnie nie można ich dać uczniowi do ręki bez wskazówek, jak się nimi posługiwać należy, nie można się tu obejść bez nauczyciela, którego zadaniem jest kierować poszukiwaniami ucznia, prowadzić go przez chaos źródłowego materiału, stawiać mu takie lub inne zagadnienia, a wszystko po to, aby nauczyć młodzież spostrzegać, myśleć, wnioskować. P r z y p i s y bez kierownika, świadomego swych celów — to dla ucznia materiał chaotyczny i martwy; ożywia się, porządkuje i staje się niezwykle interesującym dopiero za dotknięciem czarodziejskiej różdżki kierownika. Nauczyciel więc i jego indywidualność stają się tu czynnikami nader ważnymi, decydują o użyteczności nowych wydań „Wielkiej Biblioteki“ na warsztacie szkolnym.

Skoro więc prawie wszystko sprowadza się do indywidualności nauczyciela, byłoby błędem i rzeczą sprzeczną z założeniem udzielanie jakiejś jednej i niezawodnej recepty na preparowanie lekcji przy pomocy nowych wydań „Wielkiej Biblioteki“. Z drugiej atoli strony właśnie dlatego, że tu się tak wiele do nauczyciela sprowadza — redakcja „Wielkiej Biblioteki“ w trosce o powodzenie i użyteczność wydawnictwa — uważa za konieczne dać szereg wyjaśnień oraz udzielić indywidualnych wskazówek i rad, aby nauczyciel młodszy czy mniej doświadczony znalazł oparcie i punkt wyjścia, a starszy czy bardziej doświadczony napewno nie bez zainteresowania mógł się dowiedzieć o tem, co myślą o wydawnictwie ci, którzy je stworzyli.



W nowych wydaniach „Wielkiej Biblioteki“ objaśnienia, czyli t. zw. komentarz, oddzielone zostały od tekstu. *Qui bono?*

Wychodzimy z założenia, że lektura utworu, przeznaczonego do analizy, musi być conajmniej dwukrotna. „*We wskazówkach metodycznych*“ Ministerstwa W. R. i O. P. czytamy również: „*Wiele osiągnie nauczyciel, jeżeli zdoła wpoić w młodzież przekonanie, że jednorazowe przeczytanie utworu nie może wystarczyć, jeśli uczniowie każdy utwór, z którym zaznajomić się mają w domu, odczytają dwukrotnie*“¹⁾.

Pierwsza i druga lektura winny jednak, zdaniem naszym, zasadniczo różnić się od siebie.

Przy czytaniu utworu po raz pierwszy należy stworzyć uczniowi warunki takie, aby uczeń jaknajswobodniej i jaknajzupełniej mógł się poddać działaniu utworu, trzeba pozwolić autorowi, którym zazwyczaj jest wielki artysta lub poważny myśliciel, przemawiać do ucznia bezpośrednio, trzeba usunąć to wszystko, co mogłoby osłabiać czar sugestywnego oddziaływania wielkiego twórcy na młodą i wrażliwą duszę. Przy pierwszej lekturze musi spełniać swą doniosłą rolę pedagogiczną siła *wrażenia*, jakie wywiera arcydzieło sztuki, czytelnik winien wchłaniać w siebie ducha utworu i ujmować jego całość. Przy pierwszej lekturze uczeń powinien utwór przeżywać, a nie analizować, „zapalać się“ do niego, a nie przystępować na chłodno z ostrem rozumowem narzędziem wiwisekcji. Stanie się to jednoczesną zachętą do bardziej szczegółowego i rozważnego zapoznania się z dziełem.

Na wspomniane warunki, które uczniowi przy pierwszej lekturze zapewnić należy, składa się bardzo wiele czynników: otoczenie, nastrój, umiejętność estetyczne-

¹⁾ Język polski (gimn. wyższe). Warszawa 1923, str. 91.

go wygłaszania utworu, jeśli chodzi o czytanie głośne, lub umiejętność powolnego i uważnego czytania, jeśli chodzi o lekturę cichą etc. etc. Do czynników tych i to wagi pierwszorzędnej należy także t e k s t utworu.

Ten winien odpowiadać trzem postulatami: 1. musi być bezwzględnie poprawny, 2. musi być pod względem drukarskim estetyczny i wyrazisty, 3. nie może zawierać nic takiego, coby uczniowi w lekturze przeszkadzało i rozpraszało jego uwagę.

Komentarze, umieszczone przy tekście, u dołu strony, często w wydaniach szkolnych zajmujące na stronie miejsca znacznie więcej, niż tekst — są właśnie ową przeszkodą i czynnikiem uwagę ucznia rozprasającym, no boć trudno nie sięgnąć wzrokiem do komentarza, gdy on tyle miejsca zajmuje, gdy się tak w oczy rzuca, trudno — zwłaszcza wtedy, gdy się napotyka w tekście na coś istotnie niezrozumiałego. A przecież, według wskazówek metodycznych Ministerstwa, „*lepiej nawet, gdy jakiś wyraz, czasem nawet jakiś związek myślowy pozostanie dla ucznia chwilowo niejasnym, niż gdyby go się miało torturować bezustannymi dygresjami i psuć radość, jaką ma odnieść z lektury*“¹⁾. Przy tak pojętej pierwszej lekturze komentarze obok tekstu spełniają rolę podobną do sąsiada naszego w teatrze, który nieustannymi uwagami i rozmową uniemożliwia nam pilne słuchanie sztuki scenicznej. Jeżeli utwór sceniczny porywa nas — sąsiad taki staje się istotą w najwyższym stopniu nieznośną, szkodliwą, radzi bylibyśmy uciec od niego.

Dlatego też komentarz oddzieliliśmy od tekstu całkowicie i sądzimy, że jeżeli utwór ma być przez uczniów czytany po raz pierwszy w domu (estetyczna głośna lektura w szkole warta jest stokroć więcej!), należy uczniom

¹⁾ Język polski str. 93.

wi udzielić wskazówki, ażeby chwilowo do drugiego tomiku nie sięgał, to znaczy do „objaśnień i przypisów“ nie zaglądał, od czego przy konstrukcji wydawnictwa, zastosowanej przez „Wielką Bibliotekę“, będzie mógł powstrzymać się z łatwością.

Przychodzi z kolei pora na lekturę powtórna; ta się winna odbywać partjami, stosownie do metodycznych jednostek, na jakie nauczyciel podzielił sobie pracę nad omawianiem utworu. Teraz jest czas na o b j a ś n i a n i e r z e c z y i s ł ó w. Nauczyciel, zdaniem naszym, przed analizowaniem określonej partji winien uczniom z a d a ć partji tej uważne w domu odczytanie wraz z o b o w i ą z k o w e m sięganiem do działu „Objaśnienie“ i przyswojeniem sobie takowych. Zapoznanie się z temi objaśnieniami ma poprostu stanowić istotę pracy, jaką uczeń w domu ma wykonać, i nauczyciel później przy przeprowadzaniu na lekcji analizy treści i formy winien sprawdzać, czy uczniowie pracę tę istotnie wykonali. Przy takim kwestji ujęciu znika przede wszystkim obawa, którą słyszeliśmy z ust kilku nauczycieli, że uczeń leniwy nie zechce „fatygować się“ wyszukiwaniem komentarzy w osobnym tomiku. Zechce, bo będzie musiał. Ci sami nauczyciele twierdzą, że z racji istnienia takich uczniów komentarz przy tekście byłby lepszy. Wątpliwą wydaje się nam zasada przystosowywania podręczników do uczniów leniwych.

Przy zadawaniu lektury powtórnej partjami wraz z obowiązkowym przestudjowaniem „objaśnień“ nauczyciel zyskuje na czasie i wysiłku, gdyż część pracy nad omawianiem z uczniami utworu, którą stanowi o b j a ś n i a n i e r z e c z y i s ł ó w, w znacznej mierze sprowadza się do pracy ucznia domowej, a dla nauczyciela może się ograniczyć bądź do uzupełnienia tego, czego uczniowie nie wiedzą, a w objaśnieniach nie zna-

leżli, bądź do stosowanej dorywczo w toku dalszej pracy kontroli, czy uczniowie istotnie „objaśnienia“ przestudjowali. Pozwala to nauczycielowi bez straty czasu przystępować niezwłocznie do rozbiór treści i formy utworu.

Nowe wydania „Wielkiej Biblijoteki“ mają w dziale „objaśnień“ tę przewagę nad innymi wydawnictwami komentowanymi, że nie zawierają tego wszystkiego, co nauczycielowi mogłoby psuć robotę przy analizie treści i formy, to znaczy nie stoją na przeszkodzie samodzielnemu wysiłkowi myśli ucznia tam, gdzie wysiłek ten jest możliwy i konieczny. W dziale „objaśnień“ uczeń znajdzie komentarze rzeczowe i językowe, może czasami nawet w nadmiarze, ale prawie nigdzie nie znajdzie ani wyjaśnienia myśli czy intencji autora, ani interpretacji historyczno-literackiej, ani gotowego zestawienia z innymi dziełami, ani objaśnienia zwrotów i właściwości stylistycznych i t. p.

Uczeń przeto, gdy wraz z nauczycielem zaczyna analizować treść i formę, nie jest z góry „naszpikowany“ szeregiem wiadomości, tej analizy dotyczących, nie ma w zanadrzu gotowych odpowiedzi na pytania nauczyciela, nie jest „nastawiony“ na utwór tak, jak sobie tego życzył komentator wydania, z którym studjujący miał do czynienia — słowem mózg ucznia czy uczenicy wolny jest od obezwładniającego balastu i może się zdobywać na pracę samodzielną. W tem tkwi jeden z wielkich walorów pedagogicznych nowego wydawnictwa.

Tu jednak może się okazać, że uczniowie będą unikali nowych wydań „Wielkiej Biblijoteki“, a to właśnie z powodów wyżej przytoczonych. Gromadna większość młodzieży, zwłaszcza gdy nie ma odpowiedniej

zachęty do pracy samodzielnej, nie zna metody tej pracy i nie zakosztowała jej słodkich owoców — idzie po linii najmniejszego oporu: woli gotowy materiał, który chwyta pamięcią, aniżeli trud porania się z przeszkodami na drodze samodzielnych dociekań. Wiedzą o tem nauczyciele wszystkich przedmiotów, a nauczyciele języków starożytnych (przekłete „klucze“!) w szczególności. Od jednego z poważnych polonistów krakowskich już słyszeliśmy, że młodzież wypowiada się o nowych wydaniach „Wielkiej Biblijoteki“: *„Eh! w tych książeczkach zupełnie niema tego, o czem Pan Profesor mówi na lekcjach“*. Polonista ten w takim sądzie młodzieży upatruje wielki triumf wydawnictwa.

Trzeba się jednak ze zjawiskiem tem liczyć — trzeba młodzieży wydawnictwa n a r z u c a ć, o ile się istotnie żywi przekonanie, że pod względem walorów dydaktycznych górują one nad innemi. Pozostawianie młodzieży swobodnego wyboru może prowadzić do zaniku wydawnictw wartościowych i coraz szerszego rozpowszechniania się rozlicznych „ezelbryków“. Zbyt wielka tolerancja niektórych nauczycieli, którzy pilnują, byleby uczeń miał tekst, a mniejsza o to, w jakim wydaniu — jest rzeczą szkodliwą.

Tak więc nauczyciel przy lekturze powtórnej może spokojnie nakazać młodzieży przestudjowanie w domu „objaśnień“ bez obawy, że uczeń znajdzie tam wiadomości, uniemożliwiające rozumne i właściwe prowadzenie rozbioru treści i formy. Stosujemy zasadę: *„Podając to, co trzeba wiedzieć, nie musi komentator podawać tego, do czego można dojść wysiłkiem myśli“*¹⁾.

Będąc zasadniczymi przeciwnikami komentarza przy tekście z powodów wyżej wyluszczonych, a także ma-

¹⁾ W. Borowy. O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły („Przegląd Pedagogiczny“. Luty 1920. Zeszyt II).

jąc przeświadczenie, że pewien w y s i ł e k , zmierzający do odszukania komentarza poza tekstem, jest pedagogicznie wartościowy, gdyż łatwiej utrwała w pamięci rzecz poszukiwaną — uważaliśmy za konieczne owo poszukiwanie komentarza poza tekstem t e c h n i c z n i e czytelnikowi ułatwić jaknajbardziej. Nie umieściliśmy przeto „objaśnień“ w tej samej książce po tekście, lecz zastosowaliśmy zasadę odrębnego tomiku, splecionego z tekstem tylko okładką, aby czytający nie potrzebował nieustannie stron wertować. Obydwa tomiki można wygodnie rozłożyć obok siebie.

A dalej. W samym tekście „gwiazdka“ przy wyrazie lub wierszu sygnalizuje obecność w tem miejscu komentarza ¹⁾. Wybraliśmy „gwiazdkę“, zamiast na przykład kolejnych liczb — gdyż ta, jako nie posiadająca sama w sobie znaczenia, mniej od liczby absorbuje uwagę czytającego i nie przeszkadza, gdy czytać pragniemy bez komentarzy.

Jakąż należy dać wskazówkę uczniowi, gdy ma czytać utwór po raz drugi wraz z przyswajaniem sobie „objaśnień“? Czy ma reagować na każdą gwiazdkę? nawet wtedy, gdy wszystko wydaje mu się jasne?

Zdaniem naszym, uczeń winien zajrzeć do komentarza w każdym wypadku, gdy ten jest zasygnalizowany, uprzednio jednak musi wykonać pewną pracę myślową, mającą na celu uświadomienie sobie, czy rzecz dlań jest zrozumiała, czy nie jest, i o co właściwie może tu chodzić. Wówczas komentarz, gdy się doń zwrócimy, albo potwierdzi nasze przypuszczenie, co nas umacnia w „wiedzy“ i daje miłe poczucie uprzedniego

¹⁾ Niektóre z pośród najpierw wydanych tomików, jak „We-sele“, „Lilla Weneda“, „Nieboska Komedja“ gwiazdek tych nie posiadają, co jest zjawiskiem przejściowem, spowodowanem koniecznością wyczerpania znacznego nakładu tekstu w dawnej „Wielkiej Bibliotece“.

jej posiadania, kiedy indziej pokaże, że rzecz ma także i inne wartości, niż te, o których wiemy, albo uprzymi, że tu chodzi zupełnie nie o to, na co zwróciliśmy uwagę, albo wreszcie poprostu rzecz nieznaną nam wyjaśni. W każdym z tych wypadków korzyść jest niewątpliwa; natomiast przechodzenie do porządku dziennego nad komentarzem, gdy pozornie wszystko jest jasne, u młodzieży może łatwo przybrać charakter lekceważącego stosunku do tekstu i powodować omijanie wskazań bardzo cennych.

Przechodzimy do części w nowych wydaniach „Wielkiej Biblioteki“ najważniejszej i niewątpliwie najciekawszej, czyli do działu t. z. p r z y p i s ó w , których istotę wyjaśniliśmy na początku niniejszych rozważań.

Dla uniknięcia możliwych niejasności z góry zaznaczamy, że dział ten przeznaczony jest wyłącznie dla starszych klas gimnazjum wyższego, począwszy od klasy VI, w rzadkich wypadkach może być stosowany w klasie V, a prawie nigdy w IV. Nie wyklucza to oczywiście korzystania z nowego wydawnictwa przez uczniów klas IV i V, którzy jednak do „przypisów“ sięgać prawie nie będą, a poprzestaną na „objaśnieniach“. Te ostatnie przy utworach, omawianych w klasie niższej i wyższej („Grażyna“, „Pan Tadeusz“, „Zemsta“ i t. d.) przystosowane są do poziomu niższego. Narazie przeto uczeń może poznać utwór bez pomocy działu „przypisów“, a sięgnie do nich podówczas, gdy na wyższym poziomie do tego samego utworu powróci.

Przypisy — w nowych wydaniach „Wielkiej Biblioteki“ — to materiał źródłowy, potrzebny do analizy historyczno-literackiej na poziomie szkoły średniej. Mate-

rjał ten ułożony jest według pewnego schematu, którego autorem jest jeden z najwybitniejszych naszych polonistów-metodyków p. K a z i m i e r z W ó y c i c k i¹⁾.

Według schematu tego znajdujemy na początku zwarty życiorys autora. Redakcja stojąc tu zasadę podwójną: albo kawałkuje życiorys, wiążąc go z poszczególnymi utworami poety — albo podaje biografię całkowitą w jednym tomiku. Pierwsza zasada ma zastosowanie do autorów, których uczeń poznaje w całym szeregu ich większych dzieł (np. Mickiewicz, Krasiński, Słowacki); druga — gdy chodzi o autorów, z których czytuje się w szkole albo „wybór“ drobniejszych utworów (np. Asnyk, Ujejski), albo często jeden tylko utwór według wyboru nauczyciela (np. Zabłocki, Fredro, Wyspiański), albo wreszcie gdy chodzi o autora, którego poznaje się wprawdzie z kilku utworów, ale w zastosowaniu do którego łączenie poszczególnych jego dzieł z odpowiednimi okresami życia nie jest dydaktyczną koniecznością (np. Kochanowski, Krasicki). Gdy całkowity życiorys autora podany jest w jednym tomiku, a „Wielka Biblioteka“ poświęca temu autorowi tomików kilka — wówczas w każdym, nie posiadającym życiorysu, znajdujemy wzmiankę (na początku I rozdziału „Przypisów“), w jakim tomiku życiorys się znajduje. Podaje się go zazwyczaj albo przy utworze, który najczęściej z pośród innych bywa czytany (życiorys Wyspiańskiego przy „Weselu“ — Fredry przy „Zemście“), albo przy utworze, przy którym dydaktycznie najdogodniej bywa zapoznać ucznia z całokształtem życia poety (życiorys Kochanowskiego przy „Wyborze z Fraszek, Pieśni

¹⁾ Patrz „Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli“. Warszawa.

i Psalterza“, — Krasickiego przy „Doświadczyńskim“ i t. p.).

Życiorysy podane są w formie dogmatycznej ze szczególnem podkreśleniem d a t , niezbędnych do orjentacji i zapamiętania.

‘Z kolei następuje rozdział, zawierający m a t e r j a -
ł y d o g e n e z y u t w o r u .

Gdy zechcemy wysnuwać dzieło z przeżyć osobistych autora — znajdziemy tu fragmenty z korespondencji poety i ludzi mu bliskich, urywki z pamiętników, świadectwa współczesnych i t. p.; gdy zapagniemy dzieło powiązać z przeżyciami społecznymi i narodowymi — posłużą nam do tego także fragmenty z korespondencji i pamiętnikarstwa, wycinki z prasy, a także fragmenty rozpraw i dzieł uczonych, malujące tło historyczne lub obyczajowe epoki; gdy sięgniemy do genezy literackiej — mamy przed oczyma urywki z odpowiednich dzieł, często z podaniem krótkiego całokształtu treści. A cel tego wszystkiego jest jasny: zamiast „wyłożyć“ uczniowi, jakie czynniki złożyły się na powstanie danego utworu, (co zalecały dawne metody nauczania i czyniły dotychczasowe, nawet najlepsze polskie wydania autorów), stawia mu się pytanie lub szereg pytań, które zmierzają do tego, że uczeń na zasadzie zebranych w „przypisach“ materiałów s a m o d z i e l n i e dojdzie do wniosków i czynniki te sam wykryje.

Praca jego nie będzie ani żmudną, ani podobną do pracy uczonego badacza, gdyż materiał źródłowy ma już zgromadzony i posegregowany, chodzi tylko o spostrzegawczość i zdolność do wysnuwania wniosku, co znowu winno być ułatwione odpowiednio postawionemi przez nauczyciela pytaniami. Będziemy mieli tu do czynienia z najczystsza formą h e u r e z y , która staje się możliwą jedynie dzięki nagromadzonym w przy-

pisach materiałom. Dopóki na warsztacie szkolnym tego typu wydawnictwa nie było — nie można było właściwie mówić o heurystyce w zakresie zagadnień historyczno-literackich.

Na służbie tej samej metody stoją dalsze rozdziały „przypisów“. A więc trzeci z kolei obejmuje sądy o dziele, począwszy od sądów samego autora, po przez sądy współczesnych i późniejszych aż do najnowszych głosów krytyki literackiej.

W pewnej grupie polonistów słyszeliśmy wątpliwości, czy rozdział ten jest potrzebny: czy nie lepiej odrazu podać głos ostatni i najbardziej ważki, a więc odrazu stanąć na gruncie ostatecznych i najnowszych wyników krytyki. Na tem samem zebraniu słyszeliśmy głos, że zgrupowanie rozmaitych sądów doprowadza ucznia do przekonania, że o tym samym przedmiocie można rozmaicie mówić, co jest rzekomo niepedagogiczne, zwłaszcza w zastosowaniu do uświęconych arcydzieł.

Podanie tylko ostatecznych wyników krytyki przeciwiłoby się zasadzie nowego wydawnictwa, gdyż narzucałoby uczniowi zdanie o autorze takie, a nie inne, a zatem nadawałoby nowym wydaniom „Wielkiej Biblioteki“ charakter wydań szkolnych dotychczasowych, gdzie zazwyczaj we wstępie sąd o utworze jest gotowy. Metoda nasza pozwala oceniać, jakim ewolucjom sąd o utworze podlegał, jak się w sądach tych odzwierciedlały cechy charakterystyczne epoki, jak utwór wytrzymywał próbę czasu i t. p. Zgromadzenie zaś sądów różnorodnych, często wręcz sobie przeciwnych, nie tylko, zdaniem naszym, nie jest pedagogicznie szkodliwe, ale właśnie nader pożyteczne, bo doprowadza ucznia do konieczności powzięcia własnego sądu, choćby ten sąd miał tylko postać

przechylenia do tego lub innego głosu krytyki. Uczeń będzie musiał ustosunkować się krytycznie do dzieła, a nie powziąć o niem z góry narzuconą opinię. Znowu triumfować będzie *z a s a d a p o s z u k i w a n i a i s a m o d z i e l n e g o w n i o s k u*.

W rozdziale IV zebrane są wiadomości o wpływie omawianego utworu w dziedzinie literatury i sztuki współczesnej i późniejszej. I tutaj metoda „wykładu“ sprowadzona jest do minimum, a nacisk główny położono na streszczenia i fragmenty utworów literackich, względnie muzycznych, na opisy bądź okazanie dzieł sztuki plastycznej. I tutaj więc mamy *m a t e r j a ł y*, a nie rzecz gotową, z nich wysnutą.

Gdy chodzi o utwory sceniczne — wprowadzamy omówienie dziejów utworu na scenie, wiążąc dzieło poezji z dziejami teatru, tego wysoce doniosłego czynnika w życiu kulturalnym narodu i ludzkości. W duszy ucznia kojarzą się, splatają i harmonizują w ten sposób wszystkie sztuki piękne, składając się na całokształt obrazu różnorodnej i potężnej twórczej pracy ducha ludzkiego.

Do osiągnięcia tego celu w znacznej mierze przyczyniają się *r y c i n y*, odpowiadające zresztą zasadzie pogładowego nauczania. Ryciny te nie są ściśle biorąc obrazami, ilustrującymi utwór (choć zdarzają się wśród nich i takie), ale służą również za materiał do obserwacji ucznia, zestawień, porównań i wniosków — w założeniu więc swoim są „*o b r a z k o w ą*“ częścią „*p r z y p i s ó w*“ i dlatego umieszczane są nie przy tekście, lecz właśnie w „*przypisach*“. Parę przykładów:

Geneza „*Wesela*“ Wyspiańskiego jest w wielkim stopniu związana z twórczością Jana Matejki. Szereg obrazów Jego zdobi też nasze wydanie i pozwala uczniowi po zestawieniu tych obrazów z treścią utworu

na samodzielne opracowanie zagadnienia: *jak twórczość Matejki odbiła się w „Weselu“?*

Zagadnienie odwrotne będziemy mieli w wypadkach, gdy twórczość poetycka znalazła swe echo w malarstwie. Obrazy Pruszkowskiego, Malczewskiego, Andriollego i innych, umieszczone przez nas w szeregu tomików, pozwalają na analizę: *jakie postaci utworu lub momenty akcji uderzyły i zapłodniły plastyków; dlaczego te właśnie, a nie inne; czy malarz w dziele swem oddał wszystkie szczegóły tekstu; czy jest tylko ilustratorem, czy wykazuje w obrazie twórczość samodzielną — w czym się ona ujawnia i t. d. i t. d.*

Niekiedy ryciny nie mają bezpośredniego związku z utworem, a chodzi w nich tylko o pokrewieństwo tematowe. Młodzież otrzymuje materiał do zestawień; np. w „Panu Tadeuszu“ opisy polowania na niedźwiedzia lub burza mogą być porównane z umieszczonymi rycinami („polowanie“ ze zbiorów biblioteki Pawlikowskich i „burza“ Chełmońskiego) w celu przemyślenia odpowiedzi na szereg pytań w rodzaju: *jakie ustępy z mickiewiczowskich opisów mogą być porównane z pomienionymi rycinami; czy podobne momenty burzy lub polowania oddane są tu i tam jednakowo; jakie są różnice; podobieństwo lub różnice nastrojów; opis czy obraz przemawia do mnie więcej i dlaczego; czy właśnie tak sobie wyobrażałem polowanie i burzę po przeczytaniu Mickiewicza, jak to widzimy na obrazie, czy inaczej.* W sposób podobny będziemy mogli zestawiać reprodukcję rzeźby Szymanowskiego „Pochód na Wawel“ z poetyckimi wizjami „Przedświtu“; wyrazy boleści w „Ojcu zadżumionych“ czy „Trenach“ z bólem w posągach Laokoona lub Nioby; atmosferę bitwy grochowskiej w „Warszawiance“ Wyspiańskiego i sławnej „Olszynie“ Kossaka.

Przy utworach scenicznych znajdziemy zdjęcia z przedstawień dzieła w rozmaitych wybitnych tea-

trach. Ponieważ inscenizacje są tworem reżyserów i dekoratorów i noszą na sobie ich piętno indywidualne, następuje się obszerne i wdzięczne pole do krytycznych rozważań ucznia w rodzaju: *czy inscenizacja taka przypada mu do gustu — czy odpowiada intencjom autora — czy potęguje wrażenie lub osłabia* i t. p.

Inne rodzaje rycin, jako to portrety autorów i ludzi im bliskich, zdjęcia miejscowości, związanych z dziełem lub autorem, podobizny pierwszych wydań, autografy etc. mają za zadanie poglądowo powiększyć i uplastyczyć wiedzę młodzieży.

Nie potrzebujemy tłumaczyć ogromnej doniosłości całego materiału obrazkowego dla wykształcenia i wychowania młodzieży, a zwłaszcza przemieszkującej w ośrodkach mniejszych i zdala od kulturalnych centrów położonych. Tej młodzieży nowe wydania „Wielkiej Biblioteki“ zastępują wycieczki do muzeów, bibliotek i teatrów oraz wprowadzają w całokształt życia kulturalnego. Zresztą wszędzie uczeń lub szkoła, gromadząc tomiki „Wielkiej Biblioteki“, tworzą zarazem ciekawe i dość bogate *m u z e u m h u m a n i s t y c z n e*, na które nie każda uczelnia zdobyć się potrafi.

W uzupełnieniu przyjętego schematu podajemy bądź wiadomości o *p r z e k ł a d a c h* utworu na języki obce, bądź nawet próbki tych przekładów. Ostatnie dla znawców tego lub innego języka mogą również służyć za materiał do krytycznego rozważania, a dla ogółu młodzieży są bardzo wymownem i pedagogicznem świadectwem uznania i rozgłosu, jakim cieszy się twór poety polskiego i przyczyniają się przeto w sposób rozumny do spotęgowania szlachetnej dumy narodowej.

Przejmując w zasadzie doskonały schemat wizytatora p. Kazimierza Wóycickiego — wydawnictwo czy-

nić musi pewne odchylenia, zależne od indywidualności opracowującego, charakteru utworu, zakresu wiedzy naukowej, poziomu, na jakim utwór w szkole jest czytany etc. W niektórych dziedzinach rozmyślnie się eksperymentuje, aby na zasadzie doświadczenia zająć w przyszłości stanowisko wyraźniejsze. I tak np. w niektórych tomikach rozszerza się dział *sądów* o utworce, a to w celu, aby dać młodzieży nie tylko obraz ewolucji opinii krytycznej i stosunku społeczeństwa do dzieła, ale zarazem wyposażyć ją w szereg rozprawek krytycznych, omawiających rozmaite strony utworu. Rozdział ten przybiera w tych tomikach charakter w y p i s ó w z dziedziny krytyki literackiej, które mogą dostarczyć dobrego materiału dla lektury prozaicznej, przez Program Ministerjalny w dość szerokim zakresie przewidywanej. W zastosowaniu do utworów staropolskich (np. *Treny* lub *Odprawa posłów*), czytanych na niższym poziomie gimnazjum wyższego — dział *sądów* całkowicie zmienia się w przytoczenie jednej lub kilku wzorowych rozprawek krytycznych, sądzimy bowiem, że na tym poziomie i w stosunku do takich utworów dziedzina ewolucji *sądów* byłaby może i trudniejsza do przedstawienia i mniej potrzebna.

W niektórych tomikach da się dostrzec w p r z y p i s a c h obecność także i takiego materiału, który ściśle biorąc nie jest materiałem do analizy historyczno-literackiej, a pozostaje tylko z utworem w związku tematowym. (Patrz np. tomiki, zawierające „*Wesele*“ i „*Nieboską Komedję*“). Wprowadzono go, podobnie jak i omówione powyżej ryciny tej kategorii, w celu pomnożenia materiału do zestawień i porównań, które stanowić winny podstawę przy analizie literackiej w szkole średniej.

Taki jest ogólny charakter „Przypisów“, których rola pomocnicza nie zawsze zamyka się w zakresie ana-

lize historyczno-literackiej, ale czasami wkracza także w dziedzinę rozbioru treści i formy. Naogół jednak właściwego materiału pomocniczego do rozbioru treści i formy dzieła nauczyciel czy uczeń w wydawnictwie naszym nie znajdzie, uważamy bowiem, że na poziomie gimnazjum wyższego umieszczanie przy utworze szeregu pytań analitycznych (à la Czapczyński) jest niecelowem wkraczaniem w kompetencje nauczyciela. Dziedzina ta nie może być na tym poziomie ani schematyzowana, ani uogólniana. Poziom klasy, indywidualność nauczyciela, czas — są tu czynnikami decydującymi. Zresztą wydania „Wielkiej Biblioteki“, gromadząc materiał pomocniczy w myśl wskazań metody heurystycznej, nie zamierzają wykonywać pracy ani za ucznia, ani za nauczyciela.

Przechodząc do sposobu spożytkowania „przypisów“ przy lekturze szkolnej — pragniemy na wstępie zaznaczyć, że materiał źródłowy, w nich zgromadzony, jest przy niektórych utworach może za obfity i ze względu na czas, jakim nauczyciel rozporządza, nie może być całkowicie wykorzystany. W tych wypadkach nauczyciel wybierze sobie z „przypisów“, co będzie uważał za potrzebne, inne rzeczy odrzuci, materiał ten bowiem jest elastyczny: da się przesuwac i skracać. Redakcja nie uważa „przypisów“ za dydaktyczną dawkę ściśle wymierzoną. Jeżeli nadmiar materiału pozostawia nauczycielowi wolny wybór — tem lepiej: wydawnictwo zyskuje na bogactwie treści, nauczyciel ma zapewnioną swobodę ruchów.

Sposób, w jaki można przy nauczaniu z „przypisów“ korzystać, wydaje się nam być dwojaki. Różnica zresztą będzie tu drobna i sprowadza się do strony technicznej — metoda pozostanie zawsze ta sama.

Nauczyciel, przystępując do analizy historyczno-literackiej, zapowiada młodzieży, że na lekcji następnej będą omawiane takie to i takie zagadnienia i poleca przygotować się do tej pracy przez uważne przeczytanie ściśle określonych materiałów z „przypisów“. Na lekcji następnej nauczyciel prowadzi do rozwiązania postawionych zagadnień przez szereg pytań analitycznych, rzucanych po klasie. Osiągnięte wyniki nauczyciel zbierze i zreasumuje bądź przez wykład własny, bądź przez dłuższą odpowiedź końcową wybranego ucznia. Przy tym sposobie przebieg lekcji jest prawie całkowicie zależny od nauczyciela i może być z góry przewidziany; nie różni się on zresztą niczem od zwykłej techniki lekcji, stosowanej przy rozbiórce treści i formy.

Sądzymy natomiast, że analiza historyczno-literacka, zwłaszcza przy istnieniu nowych wydań „Wielkiej Biblioteki“, nadaje się doskonale do zastosowania referatów uczniowskich, przewidywanych przez program ministerjalny. Referat może być ustny lub piśmienny — według uznania wykładającego. W tym wypadku postawione przez nauczyciela zagadnienie staje się tematem do referatu; uczeń referat opracowuje w domu na podstawie wskazanych przez nauczyciela materiałów z „przypisów“, inni uczniowie mają obowiązek materiały te przeczytać. Na lekcji punktem wyjścia staje się odczytany lub wygłoszony referat, po którym następuje dyskusja, porządkowana i do ostatecznych wniosków doprowadzona przez nauczyciela. Sposób ten jest żywszy i bardziej zajmujący dla uczniów.

Redakcja „Wielkiej Biblioteki“ będzie podawała na końcu „przypisów“ wzory zagadnień do opracowania, skonstruowane tak, iż uczeń żadnych innych materiałów, prócz tekstu i „przypisów“, od wykonania pracy nie będzie potrzebował. W pierwszych 12-tu tomikach nowego wydania „Wielkiej Biblioteki“ zagadnień tych

atoli niema, wprowadzamy je dopiero od tomiku 13-go począwszy (Słowackiego „Trzy poemata“), czyniąc zadość licznym radom i prośbom pp. polonistów.

Nie potrzebujemy wreszcie dodawać, że „przypisy“ mogą być doskonałym materiałem do ćwiczeń piśmiennych, zarówno klasowych, jak i domowych. Przy ćwiczeniach klasowych, na materiale tym opartych, dopuszczalne być powinno jawne posługiwanie się „przypisami“. Ich charakter zapewnia ćwiczeniom zupełną samodzielność i poważny myśli wysiłek.

Dla przykładu podajemy próbę spożytkowania „przypisów“ do „*Dziadów wileńskich*“.

Wprowadzeniem do lektury będzie obowiązkowe odczytanie przez wszystkich uczniów rodzaju I p. t. „*Mickiewicz w latach 1822—24*“. Uczynić to należy, aby uczniowie w zarysach najogólniejszych zdawali sobie sprawę ze związku utworu z przeżyciami poety.

Również przed lekturą, a może lepiej pomiędzy pierwszym a drugim odczytaniem utworu wypadnie zapoznać klasę z punktami A (Uwagi ogólne) i B (Dokóławarsztatu poetyckiego „*Dziadów*“) rozdziału II, obejmującego genezę utworu. W szczególności na podstawie fragmentów korespondencji uczniowie odpowiedzą na pytania:

1. *Jaki okres czasu obejmuje przytoczona korespondencja?*
2. *Kiedy rękopis „Dziadów“ dostał się do rąk Czeczota?*
3. *W jakim celu Mickiewicz przesyłał „Dziady“ do Wilna?*
4. *Dlaczego Czeczot stale nagli?*
5. *W jakich warunkach tworzy Mickiewicz ten poemat?*
6. *Jak się sam do niego ustosunkowuje?*

7. Co się ostatecznie składa na przesłany Czeczotowi rękopis i jaki tytuł Mickiewicz pragnie postawić na czele poematu? Dlaczego taki tytuł?

8. Jaką rolę gra wiersz p. t. „Upiór“? i t. d.

Następuje lektura druga, a po niej objaśnienie rzeczy i słów oraz rozbiór treści i formy. Prowadząc przy końcu rozbiór ten do syntezy, będziemy musieli ustalić rodzaj poetycki, do którego utwór należy. Uprzednio każemy uczniom sięgnąć do rozdziału II punktu D „przypisów“, zatytułowanego „Mickiewicz wobec dramatu fantastycznego“. Po przeczytaniu uczniowie sami ustalą nazwę, charakter i wzory rodzaju, a nauczyciel rzecz pogłębi szeregiem dodatkowych pytań analitycznych.

Teraz przychodzi kolej na zagadnienia szersze, związane z analizą historyczno-literacką, a przede wszystkim z genezą utworu. Stosownie do wskazówki, zawartej zarówno w życiorysie (rozdział I), jak i w „Uwagach ogólnych“ (rozdział II p. A) wyróżniamy „w genezie *Dziadów wileńskich* dwa zasadnicze pierwiastki: obiektywny (zainteresowanie dla idei ludowego obrzędu „dziadów“) i subiektywny (nastrój rozpaczony po stracie ukochanej)“. Pierwiastek drugi jest ważniejszy, gdyż z niego wynika istota utworu, z pierwszego — rodzi się tylko tło. Zaczynamy też od pierwiastka subiektywnego.

Tu należy wskazać młodzieży na punkt F rozdziału II i polecić jej zapoznanie się z „Dramatem miłosnym poety“ przede wszystkim „w świetle korespondencji“, a następnie na zasadzie „innych świadectw współczesnych“. Z materiałów tych można będzie wysnuć naprzykład następujące zagadnienia do opracowania:

1. *Młódzież zestawi obraz kochanki Gustawa z obliczem Maryli, wyzieraającym z jej listów lub z tego, co mówią o Niej współcześni.*

2. *Jak wygląda sama katastrofa miłosna poety w świetle utworu i w rzeczywistości?*

3. *Co z istotnych przeżyć duchowych Mickiewicza do stało się do poematu?*

Opracowanie tych i temu podobnych zagadnień doprowadzi do syntetycznych wniosków o stosunku poematu do rzeczywistości, o tem, jaką rolę gra twórcza fantazja poety, jaki jest stopień subiektywizmu w poetyckiej ocenie faktów i ludzi i t. d. Wystarczy to najzupełniej, ażeby naświetlić utwór z punktu widzenia faktycznych przeżyć poety.

Nie odrywając się od historyczno-literackiego analizowania *Dziadów* jako poematu miłosnego, można z kolei wskazać na te czynniki, które poza przeżyciami osobistymi poety wpływały na przedstawienie pewnego typu kochanka i pewnego rodzaju miłosnego cierpienia. Operujemy ciągle materiałem w zakresie rozdziału II i do celu powyższego zużytkujemy punkt C. Tło obyczajowe „*Dziadów*” oraz z punktu E streszczenie i wyjątek z „*Cierpień młodego Wertera*”. Zdefiniowaniem pojęcia werteryzmu i opracowaniem zagadnienia w rodzaju: „*Co ma Gustaw w sobie z ducha czasu?*” lub „*W czym się ujawnia werteryzm *Dziadów**” zamknąć możemy tę część analizy.

Przechodząc do genezy oraz istoty ludowo-obrzedowego tła utworu sięgniemy do zawartych w punkcie G wyjątków z rozprawy *Józefa Gołębka* „*Dziany białoruskie*” i na podstawie opisu tego obrzędu, względnie przy pomocy fragmentu drugiego z tejże rozprawy omówimy z klasą *stosunek mickiewiczowskiego tła obrzędowego do istotnego obrzędu ludowego*.

Teraz już możemy opracować sądy o „Dziadach“, które w przytoczonych wyjątkach nastęrczają szereg zagadnień do omówienia, prac piśmiennych lub referatów. A więc naprzykład:

1. *Jak określa poeta ideję poematu i jak się ona rozwija w cz. II i IV?*

2. *Wykazać analitycznie ideję utworu w rozumieniu Józefa Treliaka.*

3. *Klasycy i romantycy w obliczu „Dziadów wileńskich“ wraz z uzasadnieniem takiego ich stanowiska.*

4. *Jak ocenia utwór krytyka późniejsza zwłaszcza w zestawieniu z poezją miłosną przedmickiewiczowską?*

5. *Spróbować uzasadnić to twierdzenie przez zestawienie „Dziadów“ ze znanymi uczniom erotykami Kochanowskiego, Morsztyna, Karpińskiego.*

6. *Zanalizować twierdzenie Kallenbacha o „kojarzeniu uczuć osobistych z odczuwaniem przyrody w „Dziadach“ i t. d. i t. d.*

Jak widzimy, rozdział o sądach może służyć za materiał lub punkt wyjścia do rozważań o charakterze syntetycznym.

W rozdziale IV, zatytułowanym Echa „Dziadów“ w literaturze i sztuce polskiej sporo rzeczy podano tylko „do wiadomości“ — natomiast przytoczone urywki ze Słowackiego lub Wyspiańskiego pozwalają znowu operować szeregiem zagadnień o sile zapładniającej „Dziadów“, o tem, co w nich uderzało szczególnie innych twórców, jak się motywy „Dziadów“ „przetapiały“ i t. p.

Oto w najogólniejszych zarysach przykład wykorzystania „przypisów“ do pracy szkolnej. Uwzględniłszy tylko materiał zasadniczy — jak widzimy, sporo rzeczy zostało na uboczu. Może niemi nauczyciel rozporządzać według woli i upodobań. Pragnęlibyśmy atoli zwrócić

uwagę na to, że przy ewentualnem omawianiu „wplywów literackich“ (do czego w tomikach „Wielkiej Biblijoteki“ materiału jest sporo) zagadnienia należy uczniom stawiać w ten sposób, aby przy ustawianiu utworu z dziełami innych poetów mogli wykazać nie tylko „zapożyczenia“ (a więc podobieństwa), ale i stopień „oryginalności“ (a więc różnice). Dla poznania ducha poety — to drugie jest ważniejsze, a jako praca — trudniejsze i subtelniejsze.

I wreszcie jeszcze jedno. Chcąc z klasą skutecznie pracować przy pomocy „przypisów“ „Wielkiej Biblijoteki“, chcąc, aby młodzież brała czynny i żywy udział w lekcjach, nauczyciel musi żądać od młodzieży, aby się do lekcji przygotowywała, aby panowała nad materiałem, którym się będzie operowało. Stąd wniosek, że praca może być skuteczna tylko wtedy, gdy wszyscy uczniowie klasy będą mieli jednolite wydania. Dopóki materiałem lekcyjnym był tylko tekst — uczniowie mieć mogli wydania rozmaite, jeżeli pragniemy, aby materiałem tym były także i inne „źródła“, musimy żądać, aby uczniowie „źródła“ te mieli.

Jeżeli z tych, czy innych powodów nie jesteśmy w możności zapewnić klasie jednolitości wydawnictw, dajmy raczej spokój „Wielkiej Biblijotece“ i jej „przypisom“, aby część klasy nie siedziała „jak na niemieckiem kazaniu“. Nie ograniczajmy się również jedynie do luźnej lektury „przypisów“: lektura taka bez opracowywania jej — to środek pedagogiczny wartości wątpliwej.

Jak z powyższych rozważań wynika, nowe wydania „Wielkiej Biblijoteki“ odpowiadają postulatom nowej twórczej szkoły, i jakkolwiek wszystkie uwagi nasze były pisane z myślą o obecnym systemie klasowym, wydania te jednak jeszcze w większym stopniu nadają

się do szkoły, w której nauczanie prowadzone jest systemem daltońskim.

Podjęliśmy nowe wydawnictwo w gorącym pragnieniu dostarczenia polskiej szkole średniej książek pomocniczych, stojących na poziomie dzisiejszej wiedzy i odpowiadających dzisiejszym postulatom metodycznym. Pracę naszą pragniemy ciągle ulepszać i dlatego chcemy pozostawać w ścisłym kontakcie z ogółem nauczycielek i nauczycieli języka polskiego. Kosztem dużych ofiar i wielkiego wysiłku zdołaliśmy nawiązać nić porozumienia z bardzo wielu; do podtrzymania tego kontaktu mają służyć także i niniejsze uwagi, a w niedalekiej przyszłości, gdy już będzie można coś powiedzieć o wartości „Wielkiej Biblioteki“ na warsztacie szkolnym, do tegoż celu posłuży ankietą, w której o zaletach i błędach wydawnictwa wypowie się sam nauczyciel.

W a r s z a w a , w grudniu 1928 r.

