

PEDAGOGIKA, TERAPIA, EDUKACJA LITERACKA

(poradnik metodyczny)

Henryk Gradkowski



KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA W JELEŃEJ GÓRZE



Henryk Gradkowski

Pedagogika, terapia, edukacja literacka
(poradnik metodyczny)

Jolancie,
– inspiratorce powstania tej książki



Henryk Gradkowski

Pedagogika, terapia, edukacja literacka
(poradnik metodyczny)

Jelenia Góra 2017

RADA WYDAWNICZA
KARKONOSKIEJ PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Tadeusz Lewandowski (przewodniczący), Joanna Babczuk,
Izabella Błachno, Stanisław Gola, Barbara Mączka, Kazimierz Stąpór,
Józef Zaprucki

RECENZENT

Marian Ursel

FOTOGRAFIA

Autora na okładce

Janina Peikert

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Mączka

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU

Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA

ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza
ul. Południowa 54
62-064 Plewiska

WYDAWCA

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze
ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra

Karkonoskie Towarzystwo Naukowe
w Jeleniej Górze

ISBN 978-83-61955-50-4

Niniejsze wydawnictwo można nabyć w Bibliotece i Centrum
Informacji Naukowej Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze, ul. Lwówecka 18, tel. 75 645 33 52

Spis treści

Wstęp	9
I. Pedagogika	13
1. Jedność i wielostronność pedagogiki	13
2. Pedagog i nauczyciel; wychowanie i dydaktyka	21
3. Treści, systemy, zasady i metody nauczania	24
4. Pedagogika społeczna	30
5. Trzej wybitni pedagodzy: Jean Jacques Rousseau (1712-1778); Johann Friedrich Herbart (1776-1841); John Dewey (1859-1952)	37
6. Dziedziny wychowania	49
7. Problemy pedagogiki opiekuńczej	56
A. Status opiekuna	60
B. Rola opiekuńcza rodziny	62
C. Opieka przedszkolna	65
D. Funkcja opiekuńcza szkoły	67
E. Rola pedagoga szkolnego	69
F. Zjawisko sieroctwa i jego kompensacja	72
8. Z dziejów opieki	74

II. Terapia środowiska rodzinnego	87
1. Małżeństwo i rodzina	87
2. Rodzina dysfunkcyjna	89
3. Terapia rodziny	92
4. Rodzina w kryzysie	94
5. Portrety współczesnych rodzin zagrożonych kryzysem	96
6. Uwarunkowanie kryzysów rodzinnych	98
7. O diagnozie środowiska rodzinnego	102
8. Pozytywna psychologia rodziny	105
9. Exemplum: Terapia poznawczo-behawioralna	108
10. Rola literatury dziecięcej jako zjawiska terapeutycznego	109
11. Exemplum: Blok wierszy ks. Jana Twardowskiego	124
III. Edukacja literacka	139
1. Sztuka a dydaktyka	139
2. Wybitne teksty poetyckie z różnych epok; korespondencja intertekstualna	140
A. Exempla:	
– Quintus Horatius Flaccus (Horacjusz), <i>Oda XXX</i> (<i>Exegi monumentum...</i>)	140
– Jeden wiersz Szymborskiej – <i>Odkrycie</i>	142
– Paralela: <i>Tarcza Achillesa</i> i <i>Serwis Wojskiego</i>	148
B. Glottodydaktyka	150
– Metodologia badań	150
– Rola płci w przyswajaniu języka drugiego (J 2)	153
– Czynniki emocjonalne a akwizycja języka obcego u dzieci ..	156

– Ujęcie generatywne	157
– „Konie trojańskie” w nauczaniu języków obcych	158
– Kulturowe formy zachowań	160
– Exemplum: Kulturowe aspekty baśni braci Grimm	167
3. Wybrani pisarze kręgu anglojęzycznego w kontekście	
historyczno-literackim	169
Wiliam Szekspir	169
John Milton	173
Powieść angielska	176
Wiliam Blake	180
Byron i Mickiewicz	184
Walter Scott (1771-1832)	189
James Fenimore Cooper (1789-1851) i Mickiewicz	192
James Joyce (1882-1941)	194
IV. Blok esejów poświęconych „lekturowym” pisarzom	
polskim	199
Zygmunt Krasiński – szkic do portretu	199
Krasiński o Mickiewiczu	223
Spory o Mickiewicza wczoraj i dziś	242
Słowacki w dydaktyce szkolnej	267
Miłosz i Mickiewicz	282
„Romantyczne” dramaty Jarosława Iwaszkiewicza	300
Podsumowanie	311
Bibliografia	312
Indeks nazwisk	320

Wstęp

Książka niniejsza ma charakter dydaktyczno-naukowy. Jest pokłosiem wykładów autora z zakresu nauk humanistycznych i społecznych.

Formalne kompetencje autora obejmują *literaturoznawstwo, dydaktykę literatury, historię literatury polskiej, romantyzm*¹. Zakres publikacji, odzwierciedlający zainteresowania badawcze piszącego te słowa, upoważnia także do podzielenia się doświadczeniami wykładowcy z zakresu pedagogiki oraz terapii (w tym zwłaszcza – terapii środowiska rodzinnego)

Trójdzielna budowa pracy wymaga pewnego komentarza.

Część pierwsza jest skróconym wykładem na temat współczesnych kierunków w badaniach pedagogicznych oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Tu znajdziemy informacje o pojęciu pedagogiki, o zakresie pojęć i kompetencji pedagoga i nauczyciela oraz relacji między dydaktyką a wychowaniem. Oddzielne miejsce zajmuje interpretacja takich pojęć i działań praktycznych, jak: systemy, zasady, treści i metody nauczania. Spośród nurtów w pedagogice oddzielną uwagę poświęcono pedagogice społecznej. Ta bliska humanistyce i socjologii dziedzina badań wydaje się szczególnie ważna dla praktycznej realizacji zadań dydaktyki, wychowania i opieki. Odwołano się następnie do ponadczasowych dokonań prekursorów działań pedagogicznych. Ukazano trójkę tych pionierów. Po omówieniu dziedzin wychowania poświęcono uwagę pedagogice opiekuńczo-wychowawczej. Tu znalazły miejsce analizy funkcji opiekuńczej szkoły i przedszkola,

¹ To zapis z *Informatora nauki polskiej*.

roli pedagoga szkolnego, a także pozycji opiekuna. Oddzielny podrozdział poświęcono problematyce sieroctwa.

Naturalną kontynuacją tych rozważań są propozycje opieki terapeutycznej nad rodzinami, w tym zwłaszcza dysfunkcyjnymi. To właśnie zawierają rozdziały dotyczące teorii i praktyki działań terapeutycznych (część druga). W tej części rozważania rozpoczęto od kwestii małżeństwa i rodziny, następnie omówiono problemy zagrożeń w środowiskach rodzinnych. Ukazano problem rodziny w kryzysie oraz współczesnych zagrożeń kryzysem. Zwrócono uwagę na uwarunkowania kryzysów rodzinnych; dokonano diagnozy środowiska rodzinnego. Dla przeciwstawienia analizie tych niepokojących zjawisk ukazano cechy rodziny stabilnej w podrozdziale: *Pozytywna psychologia rodzin*. Tę część zakończono omówieniem konkretnej metody psychoterapeutycznej, a mianowicie terapii poznawczo-behawioralnej. Zdecydowano się na pewnego rodzaju eksperyment: zamieszczono w tej części rozważań omówienie roli literatury dziecięcej jako zjawiska terapeutycznego. Ten fragment zamknięto konkretnym przykładem: analizą wybranych arcydzieł wiersza polskiego. Wybór padł na teksty Jana Twardowskiego, co uzasadniono przed wprowadzeniem tego *exemplum*.

Najobszerniejsza jest część trzecia – literaturoznawcza, posiadająca wszakże czytelne przesłanie dydaktyczne. Pierwsze rozdziały tej części dotyczą glottodydaktyki, a następne zawierają omówienie najwybitniejszych osiągnięć wybranej literatury europejskiej. To że wybór padł na dzieła anglojęzyczne wydaje się sprawą naturalną i nie wymaga oddzielnego uzasadnienia, poza obiegowym już stwierdzeniem, że angielski jest łaciną naszych czasów². Rzecz sprowadza się do prezentacji najwybitniejszych zjawisk w kulturze anglojęzycznej i ich wpływów na literaturę

² Pozycja języka angielskiego w świecie współczesnym jest zarazem przyczynkiem do zjawiska globalizmu w pedagogice.

polską. Stąd podrozdziały zawierają sylwetki: Szekspira, Milтона, Defoe, Swifta, Blake'a, Byrona, Scotta, Coopera, Joycea. Odniesienie do literatury polskiej wprowadzono tu głównie poprzez ukazanie zainteresowań Mickiewicza tym znamienitym dorobkiem literatury światowej.

Kolejne rozdziały części trzeciej to eseje o wybitnych twórcach literatury polskiej. Wszystkie dotyczą pisarzy „lekturowych”, a przede wszystkim trójcy poetów romantycznych. Znajdą też tam miejsce uwagi na temat odniesień twórców dwudziestowiecznych do najwybitniejszych artystów XIX wieku. Stąd poczet zamykają wielcy pisarze już naszych czasów: Czesław Miłosz i Jarosław Iwaszkiewicz.

Słów parę należy poświęcić stylistyce książki. Jest ona celowo „niejednolita”. Rozdziały poświęcone rozważaniom pedagogicznym, a zwłaszcza terapeutycznym mają – w znacznej części – charakter postulatywny i dlatego zostały ujęte w formułę konkretnych zaleceń, co w zewnętrznej formie może uderzyć strukturą wielopunktowych wyliczeń. Wydaje się jednak, że takie ujęcie odpowiada przesłaniu tej publikacji, która – właśnie w tych rozdziałach – ma służyć głównie jako poradnik metodyczny.

Część poświęcona edukacji literackiej, to próba ukazania „sztuki interpretacji”. prezentacja sztuki interpretacji. W szczególności – blok esejów poświęconych literaturze polskiej jest przykładem uniwersalnej, jak się wydaje, analizy hermeneutycznej i może być wykorzystany nie tylko jako źródło informacji, ale także jako wzorzec do prowadzenia ćwiczeń stylistycznych, niezbędnych w wychowaniu dla kultury.



Autor – fot. Kazimierz Stąpór

I. Pedagogika

1. Jedność i wielostronność pedagogiki

Ile mamy pedagogik? Takie postanowienie sprawy jest generalnym uproszczeniem. Pedagogika jest jedna. Ale jej rozwój – od czasu, gdy pedagogami nazywano osoby prowadzące dzieci do nauczyciela – po dzisiejszą wielostronność pedagogicznych badań skłania do przypomnienia kierunków w tej nauce. Do historii przeszła tzw. *pedagogika natywistyczna*, hołdująca priorytetowi wrodzonych cech człowieka w wychowaniu. Na przeciwnym biegunie znalazłaby się *pedagogika socjologiczna*, zastępująca preferencje tej pierwszej apoteozą oddziaływania środowiska społecznego na wychowanków. Są nurty doceniające rolę humanistyki w wychowaniu; chętnie używa się tu terminologii – *pedagogika kultury*, choć inni badacze stosują określenie *pedagogiki osobowości*. Ten nurt docenia rolę humanistyki w wychowaniu. Ostatnio, zaznaczmy to dygresyjnie, toczy się jałowy spór, czy pedagogikę zaliczyć do nauk społecznych czy humanistycznych; tak jakby nauki społeczne mogły się obejść bez humanistyki a ta bez socjologii (np. socjologii literatury). Karol Marks uważany jest za inspiratora podstaw *pedagogiki marksistowskiej, materialistycznej*. Kompromitacja tego kierunku, propagującego *determinizm społeczny* jest już zjawiskiem historycznym, choć na świecie odzywają się jeszcze jego reminiscencje. Pojawiają się też nurty, które starają się zanegować celowość wszelkich skodyfikowanych oddziaływań wychowawczych. Zwykło się je nazywać postmodernistycznymi. Negują one skuteczność

zabiegów pedagogicznych, stawiają pod znakiem zapytania celowość procesu dydaktyczno-wychowawczego itd. Paradoksalnie koresponduje z tymi kierunkami *nurt antyglobalistyczny*, który wywodzi zagrożenie osoby ludzkiej z faktu zamiany współczesnego świata w globalną wioskę. Są na szczęście kierunki badawcze, które podkreślają podmiotowość obiektu wychowania, czyli bazują na podmiotowości wychowawczej. Niektórzy nazywają ten obszar poszukiwań *pedagogiką humanistyczną* lub *rekonstrukcjonizmem* – jako powrotem do starych, a nieprzedawnionych kierunków pedagogicznych. Ta tendencja ma przeciwdziałać spekulacjom nad osłabieniem odwiecznych praw ludzkości i wypróbowanych przez wielowiekową praktykę oddziaływań wychowawczych.

Od najdawniejszych czasów jednostka ludzka podlegała procesowi wychowawczemu. Człowiek był wychowywany i to mu umożliwiło oddziaływać na otoczenie i przyrodę.

Starożytna filozofia nie mogła się obejść bez rozważań pedagogicznych. U wielkich filozofów tamtych czasów: Sokratesa, Platona, Arystotelesa – już wystąpiła próba integracji poglądów: pedagogicznych, filozoficznych, politycznych i etycznych. Znacznie później pedagogika wyodrębniła się jako samodzielna nauka. **Pedagogika (grec.: pais – dziecko, chłopiec, syn; ago – prowadzę)** jest nauką normatywną. I to w podwójnym znaczeniu: wynika z norm społecznego współżycia i sama kształtuje ten system norm. Ustala ogólne prawidłowości wychowania, ale też weryfikuje je w praktyce wychowawczej. Na podstawie tegoż *zderzenia* teorii z praktyką ustala ogólne prawidłowości wychowania – wciąż tę wiedzę pogłębiając i rozwijając. Bo pedagogika jest nauką o człowieku, dotyczy tylko człowieka, człowieka wśród innych ludzi; stąd jest nauką typowo społeczną. Jej cel zasadniczy sformułował w sposób najbardziej uniwersalny Jan Paweł II: *Uczmy się ludzi, aby pełniej być człowiekiem poprzez*

*umiejętność „dawania siebie”: być człowiekiem „dla drugich”*³. Pedagog bierze pod uwagę **osobowość** każdego wychowanka, czyli całość jego cech psychicznych, zorganizowaną, uhierarchizowaną, dynamiczną. Tworzywem osobowości jest doświadczenie życiowe, a całość zmierza do urzeczywistnienia określonych ideałów wartości. Temu sprzyja **kształcenie**, czyli działanie zmierzające do rozwoju całego organizmu człowieka, tak, by mógł przyswajać coraz to większy zasób wiedzy, wykonywać coraz sprawniej powierzone zadania i – tu sedno zabiegów wychowawczych – poznać samego siebie, co jest, wbrew pozorom, kwestią najtrudniejszą. *Nauczanie, kształcenie, wychowanie* – to trzy rodzaje oddziaływań, które dla realizacji wspólnego celu winny podlegać stałej integracji. Jest tu zjawisko sprzężenia zwrotnego: proces nauczania warunkuje wychowanie i kształcenie, proces wychowania stymuluje nauczanie, a kształcenie nie może się obejść bez nauczania i wychowania. Stąd w nomenklaturze naukowej i praktycznej pojawiają się pojęcia *nauczania wychowującego i kształcącego* oraz – równolegle – *wychowania nauczającego i kształcącego*.

Pedagogika jest więc nauką. Ale nauką praktyczną. Ma swój przedmiot, swą problematykę, swe własne specyficzne zadania. Jej przedmiot to nauczanie, wychowywanie – dzieci, młodzieży, dorosłych. Indywidualnie bądź w zespołach. Zespołach różnej wielkości – od małych grup – po społeczeństwa. Na jej problematykę składają się: cele, treści, formy organizacyjne, metody, sposoby, środki nauczania i wychowania. Zadania pedagogiki jako nauki sprowadzają się – mówiąc najogólniej – do jak najlepszej realizacji jej przedmiotu. Chodzi o wypracowanie takich uogólnień, które mają ukierunkować pracę wszystkim wychowującym i nauczającym: od twórców programów po ich codziennych realizatorów. Z czasem nauka ta się rozrosła i nastąpiła potrzeba

³ *Dobrego dnia z Janem Pawłem II*, Częstochowa 2008, s. 123.

podzielenia jej na różne działy. Rzecz jasna tylko ze względów porządkowych. Bo tak naprawdę pedagogika jest jedna; musi być jednością, tak jak jednolite być musi, choć wszechstronne (a właściwie – dlatego wszechstronne) oddziaływanie wychowawcze. Oto więc ważniejsze działy pedagogiki, nie jedyne, zresztą nowe się sukcesywnie wyodrębniają: pedagogika ogólna, teoria wychowania, teoria nauczania i kształcenia, pedagogika specjalna (dzielona jeszcze dodatkowo na np. oligofrenopedagogikę i rewalidację przewlekle chorych), pedagogika opiekuńcza, resocjalizacyjna. Na poszczególnych szczeblach kształcenia w systemie oświatowym (obejmującym w Polsce lata 3-19 w życiu każdego obywatela) pojawiają się pojęcia pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki poszczególnych grup wiekowych, która przekształca się w dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania (a te także ulegają praktycznym podziałom, np. dydaktyka literatury i języka polskiego). Do samodzielnej subdyscypliny urosła pedagogika dorosłych, andragogika. Wszystkie te działy pedagogiki – podkreślmy raz jeszcze – nie są oddzielnymi dziedzinami nauki; stanowią jej uszczegółowienie, a patronuje im cel praktyczny – sformułowanie postulatów i sposobów jak najlepszego postępowania na konkretnym szczeblu czy obszarze oddziaływania wychowawczego.

Pedagogika korzysta z dobrodziejstw wielu nauk humanistycznych i społecznych; możemy je nazwać ościennymi naukami pedagogiki. Tu wymieńmy: filozofię, psychologię, socjologię, historię, filologię, a z nauk przyrodniczych – biologię. Godzi się choćby krótko uzasadnić te powinowactwa. *Filozofia* – nauka zadająca fundamentalne pytania o istotę bytu – jest matką wszelkich odkryć i poczynań pedagogicznych. *Psychologia* – to starsza siostra pedagogiki; jej podstawowa znajomość jest niezbędna do planowania i realizacji pracy wychowawczej. *Socjologia*, nauka o społeczeństwie, to druga siostra pedagogiki; znajomość podstawowych mechanizmów życia społecznego przekłada się

w naturalny sposób na czynności pedagoga, który pracuje nad właściwym usytuowaniem każdego wychowanka w środowisku. *Biologia*, ściśle wspierająca psychologię, w równym stopniu niezbędna jest pedagogom opracowującym teoretyczne i praktyczne systemy wychowawcze – od pedagogiki wieku przedszkolnego – po *andragogikę*. Zbyt mało podkreśla się rolę *filologii* w kreowaniu systemów i rozwiązań pedagogicznych. Szczególne znaczenie ma filologia języka narodowego, w naszym przypadku – *filologia polska*. Wykształcony, używany w praktyce i rozwijany język literacki jest nie tylko narzędziem pracy pedagogicznej. Umożliwia dotarcie do szerokich pokładów *kultury narodowej*, do budzenia świadomości patriotycznej, dziś jakoś wstydliwie spychanej przez zachłanność globalizacji. Stąd roli *kształcenia polonistycznego* w planie studiów pedagogicznych nie da się przecenić. Nieco dłuższego komentarza wymaga wzajemne usytuowanie *pedagogiki i historii*. Istnieje oddzielna dziedzina pedagogiki zwana *historią wychowania*; jej rola należy do szczególnie ważnych, bo umożliwia odtworzenie etapów rozwoju pedagogiki jako nauki i działalności praktycznej oraz formułowania – na tej podstawie – prognoz i rozwiązań przyszłościowych. W tym miejscu rozważań chodzi jednak przede wszystkim o zasygnalizowanie pewnych niekorzystnych a wręcz szkodliwych zjawisk, które w dziejach, a także i we współczesności dawały i dają o sobie znać. Mowa tu o wykorzystywaniu koniunktury politycznej dla formułowania doraźnych celów wychowawczych lub – na odwrót – posługiwania się pedagogiką dla udokumentowania planów totalitarnych. By nie odbiegać zbyt daleko wystarczy wspomnieć tzw. wychowanie patriotyczne w formacjach *Hitlerjugend*. Podobny typ działań, podkreślmy jednak od razu – na znacznie mniejszą skalę, pojawiał się w planach wychowawczych pedagogiki szkolnej w różnych okresach PRL (np. wdrażanie tzw. *jsw – jednolitego systemu wychowawczego*, mającego umożliwić kompleksową realizację „szczytnych” zasad socjalistycznego wychowania).

Zasadnicze cele pedagogiki powinny być niezmiennie. Powinna tworzyć i wciąż doskonalić *teorię wychowania, kształcenia, nauczenia*; zawsze uwzględniającą potrzeby, prawa, obowiązki człowieka wynikające z rozumienia jego posłannictwa na ziemi. Jak najlepszego rozpoznania swego miejsca. Dla wychowawcy poznanie prawidłowości rozwoju i nabycie umiejętności kształtowania tego osobniczego załączka talentów czy tylko predyspozycji, z którymi człowiek przychodzi na świat, jest sprawą fundamentalną.

Pedagogika jako teoria powinna sprawdzać się w działaniu, tzn. skutecznie oddziaływać na tę dziedzinę życia, która jest przedmiotem jej zainteresowania. To zresztą odnosi się do każdej nauki. Z drugiej strony – naukowe zasady i prawidłowości wynikają z praktycznego działania. Stąd zadaniem badań pedagogicznych jest m.in.:

- wykrywanie i opisywanie praktycznych doświadczeń wychowawczych oraz ich uogólnianie,
- wyszukiwanie związków między faktami pedagogicznymi w celu ustalania ich skutków, przyczyn, wzajemnych uwarunkowań,
- formułowanie na tej podstawie ogólnych reguł, zasad, norm postępowania w zakresie doboru celów, treści, czasu, środków dla osiągnięcia jak najlepszych wyników.

Przede wszystkim jednak celem pedagogiki jako nauki jest poszukiwanie prawdy, zgodnie z zasadą: *Veritas est adequatio rei ad intellectum*⁴.

Jak każda nauka, ma pedagogika odpowiedni arsenał metod działania. Przypomnijmy te do dziś najpowszechniej stosowane, poczynając od najbardziej podstawowych. Zacząć by należało od krótkiego opisu metody **obserwacji**. Czym jest w istocie obserwacja? To świadoma, celowa, zamierzona, kierowana umiejętność dostrzegania różnych faktów. Winna więc mieć zaplanowane

⁴ *Prawda to zgodność rzeczy z myślą.*

cele i zadania. Może mieć charakter stały lub dorywczy – w zależności od celów i przedmiotu obserwacji. Pole obserwacji może być bardzo różnorodne. Może to być uczeń – wychowanek, grupa wychowawcza (np. klasa), szkoła, środowisko. Analiza środowiska wychowawczego posiłkuje się często metodą **badania wytworów ucznia (wychowanka)**. Te wytwory to np. zeszyt ucznia (tzw. przedmiotowy lub do prac klasowych), wypracowania, rysunki, inne prace o charakterze plastycznym. Do diagnozy cech osobowości wychowanka niezbędne jest też obserwowanie jego sposobu zachowania się, dbałości o wygląd zewnętrzny itd. oraz cech rozwoju psychofizycznego. Powszechnie stosowana jest metoda **rozmowy**, której skodyfikowaną formą jest **wywiad** lub **ankieta**; odmianą tej ostatniej jest **kwestionariusz** wymagający odpowiedzi na uzupełniające się wzajemnie pytania. Metody ankietowania czy wywiadu wymagają poufności, także w opracowywaniu wyników; mimo profesjonalności ich charakteru nie są pozbawione naturalnych ograniczeń.

W poszukiwaniu sprawdzalnych działań wychowawczych, zwłaszcza jednak w pracy badawczej pedagogika stosuje również **metody eksperymentalne**. Chodzi tu zarówno o tak zwane eksperymenty naturalne, stosowane w warunkach szkolnych czy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ale także o eksperymenty w zespołach odpowiednio przygotowanych do zastosowania praktyk eksperymentalnych. Istota każdego eksperymentu polega na realizacji trzech etapów badawczych – pomiaru wstępnego, działań równoległych w grupach – kontrolnej i eksperymentalnej oraz – pomiaru końcowego.

Eksperyment pedagogiczny a także inne formy kontroli realizacji działań wychowawczych bądź efektów kształcenia posiłkuje się często metodą swobodnych wypowiedzi wychowanków, np. pisemnymi pracami grupy badanych na określony temat. Rozpowszechniona jest również **metoda testów**. Test to zadanie do wykonania, identyczne dla osób badanych, z określonymi ściśle

sposobami oceny wyników. Testy stosuje się do badania wiadomości nabytych bądź określania poziomu funkcji umysłowych i sensomotorycznych. Oddzielną niezwykle ważną dziedziną pedagogiki jest **historia wychowania**, która korzysta z materiałów archiwalnych oraz innych historycznych dokumentów ilustrujących działania z zakresu wychowania, nauczania, kształcenia.

W ciągu wieków nauki pedagogiczne poszukiwały podstaw oparcia na naukach filozoficznych i dziś można – rozważając te uwarunkowania – mówić o kilku kierunkach poszukiwań badawczych. Jednym z nich był kierunek *biologiczno-psychologiczny* (*naturalistyczny, natywistyczny* od łac. *natus – urodzony*), determinujący rozwój człowieka w zależności od wrodzonych mechanizmów życiowych. Tu przywoływany jest jako teoretyk Herbert Spenser, podkreślający pierwszoplanową rolę aparatu dziedzicznego rodziców w wychowaniu ich dzieci. Rolą pedagogów byłoby jedynie zdiagnozowanie tych przyniesionych na świat dyspozycji oraz dostosowanie procesu wychowawczego do tego „naturalnego” potencjału rozwojowego dziecka.

Krańcowym przeciwstawieniem takiego nurtu był kierunek *socjologiczno-środowiskowy* przypisujący decydującą rolę wychowawczą czynnikom zewnętrznym. Natura człowieka miałaby być kształtowana wyłącznie w wyniku oddziaływań społecznych. Dziecko przychodzi zatem na świat jako *tabula rasa*⁵; nauczyć je można wszystkiego, niezależnie od dyspozycji dziedzicznych. Tu jako promotora kierunku podaje się Emila Durkheima (1858-1917). Zwolennikom tej teorii bliskie były postulaty utylitaryzmu, czyli użyteczności społecznej, spychające na plan drugi potrzeby konkretnych jednostek.

Pedagogika chrześcijańska bazuje na założeniu, że każdy człowiek przychodzi na świat ze „śladem Bożej ręki”; zadaniem pedagoga jest udzielenie pomocy wychowankowi w rozkodowa-

⁵ *niezapisana tabliczka.*

niu, ale i rozwinięciu, tej najwspanialszej dłoń dyspozycji. Tu niezwykle ważne jest oddziaływanie środowiska rodzinnego. Dziecko ma bardzo plastyczny system nerwowy, posiada głęboką więź uczuciową z najbliższym środowiskiem – rodzicami, rodzeństwem itd. Ostatnio – przy wielogodzinnym dniu pracy rodziców (jeśli oczywiście taka praca jest!) bezcenną pomocą jest opieka babci, dziadka. Niekiedy tu dochodzi do sytuacji niezbyt zdrowej, kiedy dziadkowie wręcz zastępują rodziców. Ci ostatni zajmują się dziećmi właściwie w weekendy. W środowisku rodzinnym dziecko zdobywa pierwsze podstawowe umiejętności – językowe oraz w zakresie elementarnych form zachowania. A czyni to głównie poprzez naśladownictwo. Tu nabywa pierwsze przyzwyczajenia i nawyki. Według niektórych teorii właśnie na tym etapie edukacyjnym zawiązują się zadatki postaw dominujących w całym życiu i potem trudnych do korekcji, takich jak: egoizm, destrukcyjność, ale też i pozytywne, np. życzliwość, aktywność. Ważna jest rola przedszkola, wreszcie – szkoły, tego następnego etapu kształcenia. Pod warunkiem, że obowiązuje stara zasada: *Non scholae, sed vitae dicimus*⁶. Szkoła ma służyć życiu, a nie na odwrót.

2. Pedagog i nauczyciel; wychowanie i dydaktyka

Czy każdy pedagog jest nauczycielem, czy każdy nauczyciel jest pedagogiem? Czy wychowanie jest nauczaniem, czy nauczanie jest wychowaniem? Rzeczy wymagałyby długiej dyskusji. Np. o nauczaniu wychowującym czy wychowaniu nauczającym. My darujemy sobie ten spór czy przynajmniej wszechstronne rozważania terminologiczne.

⁶ „Uczymy nie szkoły, lecz życia”.

Niegdyś pedagog nie był nauczycielem. W starożytności pedagodzy – prowadzili dzieci do nauczyciela. Teraz przedmiotowcy, specjaliści różnych dziedzin nauki, którzy lądują w szkołach na stanowiskach nauczycielskich muszą kończyć kurs pedagogiczny. Nauczyciel w szkole jest zatem pedagogiem. To uproszczenie, rzecz jasna. Nawiążę tu do formuły pewnego starego nauczyciela-pedagoga. Powiadał on: Nauczyciele – przedmiotowcy (fizyk, matematyk, anglista, rusycysta) nie muszą kochać dzieci. Wychowawcy – przedszkoli, domów dziecka, ośrodków szkolno-wychowawczych, świetlic etc. winni kochać dzieci. Jeśli tak nie jest – mijają się z powołaniem; po prostu nie nadają się do tego zawodu.

Bez wątpienia ważnym działem pedagogiki jest więc **nauczanie**.

Procesem nauczania, jego składnikami zajmuje się dział pedagogiki zwany dydaktyką (*didaktikos – pouczający; didasko – uczyć (grec.); disco – uczyć się; doceo – uczyć (łac.)*). Zadaniem **dydaktyki jako nauki** (bo istnieje przecież i potoczne rozumienie tej nazwy) jest wykrywanie i ustalanie prawidłowości procesu nauczania – tak by jego realizacja zapewniała trwałe opanowanie: wiadomości, umiejętności, przyzwyczajzeń, nawyków. Chodzi – w szczególności – o ustalenie wzajemnych zależności między oddziaływaniem wychowawcy a zachowaniem uczniów oraz skutkami, jakie to oddziaływanie i zachowanie powodują. Możemy mówić o **dydaktyce ogólnej**, ustalającej podstawowe prawidłowości procesu nauczania, jak i **dydaktykach szczegółowych** odnoszących się do poszczególnych **przedmiotów**, czyli o **metodykach kształcenia**.

Wychowawca musi spełniać podstawowe wymagania – co do **osobowości** (charakter, dojrzałość, autentyczna pokora, konsekwencja) oraz co do **wykształcenia** (zarówno co do posiadanej wiedzy jak i metod pracy wychowawczej i dydaktycznej).

Proces nauczania należy postrzegać jako sprzężenie zwrotne nauczania i uczenia się. Niezbędne jest kierowanie tym procesem.

Sprowadza się ono – mówiąc najprościej – do szeregu działań takich jak: pomoc, doradzanie, wyjaśnianie, podawanie wiedzy. Wreszcie, co w nauczaniu wychowującym jest bodaj najistotniejsze: osobiste świadectwo wychowawcy. Z tym wiąże się pobudzanie, zachęcanie, angażowanie **woli** ucznia – wychowanka, tak by nauczanie nie stało się wewnętrznym przymusem i nudą. Równie ważne co nabywanie wiedzy jest wyrabianie umiejętności i sprawności. Umiejętność to zdolność posługiwania się wiedzą, a poprzez ćwiczenie – umiejętność zamienia się w sprawność. Zadaniem wychowawcy-nauczyciela jest też wyrabianie nawyków i pozytywnych przyzwyczajzeń. **Nawyk** to zautomatyzowana czynność, wykonywana ze zmniejszonym udziałem świadomości. Nawyk wzbudzający potrzebę jego realizacji jest **przyzwyczajeniem**. Kształtujmy **przyzwyczajenia pozytywne**, pamiętając, że od przyzwyczajzeń trudno się uwolnić.

Aby być dobrym nauczycielem i wychowawcą, trzeba odbyć praktykę pedagogiczną, posiadać pewne zdolności, autentyczne zainteresowanie drugim człowiekiem, ale też mieć „podbudowę teoretyczną”, czyli właśnie posiadać pewną wiedzę z zakresu pedagogiki jako nauki. Także z zakresu metodyki, czyli nauki o sposobach nauczania. Istnieje też teoria, że nauczycielem (w pełni!) stać się można jedynie w trakcie procesu dydaktycznego. Cechą zasadniczą nauczyciela – według tego mniemania – jest rozwojowość. Czy tak jest w istocie? Poprzestańmy przynajmniej na stwierdzeniu, że zawód pedagoga – w tym przypadku utożsamianego z nauczycielem – wymaga permanentnego samokształcenia. Ideałem jest dążenie do ujednoczenia procesów – wychowania, kształcenia, nauczania, uczenia się. Doprowadzenie tych dziedzin do jedności.

Służy temu właśnie proces nauczania. Rozpoczynając ów proces powinniśmy mieć świadomość jego celów i zadań, a u wychowanków wzbudzać poczucie perspektywy, chęć ciągłego poznawania. Genialnie a prosto określił to Żeromski językiem

nauczyciela Kawki, który taki właśnie syndrom pasji poznawczej zaszczerpił Andrzejowi Radkowi: *Nauka jest jak niezmiernie morze, im więcej jej pijesz, tym bardziej jesteś spragniony...*⁷.

3. Treści, systemy, zasady i metody nauczania

Treści nauczania to zakres wiadomości przewidzianych do przyswojenia przez ucznia-wychowanka. Zazwyczaj są one przewidziane w programach nauczania. Już od paru dziesiątków lat instytucje państwowe opracowują jedynie tzw. podstawy programowe (niegdyś zwane minimami programowymi) a zespoły pedagogów i dydaktyków uszczegóławiają je konkretnym programami i dostosowanymi do nich podręcznikami. Zasadniczym kryterium doboru treści nauczania powinno być ich dostosowanie – ilościowe i jakościowe – do możliwości psychicznych i fizycznych uczących się.

Nauczanie objęte jest określonym systemem warunkującym jego celowość. System to – w tym przypadku – zespół składowych części pracy, powiązanych stosunkami zależności w harmonijną całość. W skład systemu kształcenia wchodzi elementy zarówno podmiotowe jak i przedmiotowe. Podstawowy układ: nauczyciel (pedagog) – uczeń (wychowanek) wspierany jest celowo zorganizowaną infrastrukturą, do której należą: sale dydaktyczne, pracownie, biblioteki, laboratoria, urządzenia elektroniczne – dziś już niezbędny komputer, rozkłady zajęć, sylabusy itd.

Dziś powszechnie stosowany jest *system klasowo-lekcyjny*, który się przyjął od wieków średnich, bo wówczas zaczęto uczyć większe grupy słuchaczy. Jego zalety są powszechnie znane, ale są też i wady, które do dnia dzisiejszego staramy się ograniczać –

⁷ S. Żeromski, *Szyfowe prace*, Warszawa 1973, s. 173-174.

z różnym skutkiem. Te mankamenty to przede wszystkim brak większych możliwości w stosowaniu indywidualizacji kształcenia (zwłaszcza przy wciąż przepelnionych klasach) oraz nadmierny nacisk na eksponowanie nauczyciela przy zmniejszonej aktywności uczniów.

W latach 1919-20 Helena Parkhurst-Dalton wprowadziła tzw. *system daltoński* (*plan daltoński* albo *laboratoryjny*), w którym zamiast klas organizowano trzy poziomy: *minimalny*, *średni*, *maksymalny*. Każdy uczeń otrzymywał kartę zadań; materiał nauczania był przez nauczycieli przygotowany na piśmie z odpowiednią instrukcją – do przerobienia w wyznaczonych odcinkach czasowych – tygodniowych i miesięcznych. System przyczynił się do zniesienia drugoroczności. Kładł nacisk na pracę „książkową”. Ten system okazał się bardzo drogi; mógł być stosowany jedynie dla niewielkiej liczby uczniów. Dość szybko został zarzucony. W ramach tzw. globalnego nauczania (zasada *szkoły pracy*) pojawiły się tzw. *techniki Freineta* (od nazwiska twórcy metody, francuskiego psychologa i pedagoga), preferujące samodzielną twórczość dzieci. Oddzielnym systemem kształcenia jest nauczanie niestacjonarne, z jego różnorodnymi odmianami – zaocznym, korespondencyjnym i coraz bardziej rozwijającym się nauczaniem internetowym. Jako najbardziej popularnemu – systemowi lekcyj-nemu – należy poświęcić nieco więcej uwagi.

Lekcja – to ustalony wycinek czasu, w którym zespół uczniów opracowuje pod kierunkiem nauczyciela odpowiedni temat wynikający z programu nauczania. W lekcji można wyróżnić tzw. Formalne stopnie nauczania, czyli ogniwa lekcyjne. Idąc za pomysłem Jana Amosa Komeńskiego, wybitnego pedagoga-dydaktyka, w toku lekcyjnym wyróżnia się: *rozumienie*, *zapamiętywanie*, *używanie*. Według teorii Herbarta (któremu poświęcimy jeszcze oddzielną uwagę) w przekazie dydaktycznym i jego odbiorze powinny mieć zastosowanie takie elementy, jak: jasność, kojarzenie, system, metoda. Zwolennicy tej teorii (np. Ziller

i Rein) przełożyli postulaty Herbartowskie na konkretną rzeczywistość lekcyjną formułując następujące ogniwa: *przygotowanie, przedstawienie nowego materiału, połączenie z materiałem poprzednio nabytym, uogólnienie i zastosowanie praktyczne*. Polski zasłużony dydaktyk, Wincenty Okoń, nadał tym etapom oraz ich kontekstowi bardziej uniwersalne nazwy: *poznawanie faktów, uogólnienie nowego materiału, utrwalenie, kontrola i ocena wyników nauczania*. Położył też szczególny nacisk na *kształtowanie umiejętności i nawyków* oraz *wiązanie teorii z praktyką*.

Dziś w klasach młodszych większość lekcji ma wszystkie ogniwa; w klasach starszych są różne typy lekcji, zawierające tylko niektóre. Wśród typów lekcji można więc wyróżnić *pełną, mieszaną* czy *kombinowaną* jednostkę lekcyjną.

Wzorcowy tok pracy lekcyjnej polegałby na zachowaniu następujących etapów; wprowadzenie, nawiązanie do tematu (tu również czynności porządkowe) i przypomnienie poprzednich, wiążących się z nowym tematem wiadomości, opracowanie nowego materiału, ekspozycja (eksponowanie) osi tematycznej, usystematyzowanie i utrwalenie zasadniczych treści (uogólnianie, klasyfikacja, porządkowanie), zastosowanie praktyczne – operatywność, zadanie pracy domowej odpowiednio przygotowanej i objaśnionej. W skrócie: – wprowadzenie, opracowanie nowego materiału, usystematyzowanie nowych wiadomości, ich utrwalenie przez praktyczne zastosowanie, wraz z zadaniem i objaśnieniem pracy domowej.

Są także rodzaje lekcji, nazwijmy je specjalnymi, mające ściśle określony cel. Tak np. lekcja *powtórzeniowa*, zawierająca rekapitulację wiadomości według szczegółowego planu, w której nacisk kładzie się na syntezę wiadomości lub lekcja wyrabiająca *umiejętności, nawyki i przyzwyczajenia*. W tym ostatnim rodzaju lekcji szczególne znaczenie ma wyjaśnienie celu (część inicjalna) oraz zadanie domowe dla usprawnienia nawyku. Niemniej jednak można zestawić ogólne warunki dobrego przeprowadzenia lekcji

i uzyskania zakładanych celów lekcyjnych w trzech warstwach (poznawcze, kształcące, wychowawcze). Są to więc: precyzyjne określenie celu, dostosowanie treści do możliwości uczniów, merytoryczne przygotowanie nauczyciela⁸, przygotowanie odpowiednich pomocy naukowych, znajomość i respektowanie zasad i metod nauczania, odpowiednia atmosfera przekazu nastawiona na obecność afirmacji uczuciowej, ekonomiczna gospodarka czasem, stała samokontrola prowadzącego, mądra operacja oceną ucznia.

Zasady nauczania są to ogólne normy postępowania dydaktycznego, określające, jak należy wcielać w życie cele dydaktyczne.

Zasada systematyczności zakłada opracowanie planowego, logicznie uporządkowanego układu treści nauczania. Nazywa się to rozkładem materiału nauczania, dziś chętnie nazywanym sylabusem przedmiotu. Realizacja założonych zadań powinna się odbywać w ściśle zaplanowanych stałych odstępach czasowych. Nowe wiadomości powinny się opierać na materiale już opanowanym, a równocześnie stanowić podbudowę dla nowego materiału.

Zasada wiązania teorii z praktyką wynika z istoty samych nauk pedagogicznych. Wiedza nie jest w tej dziedzinie celem samym w sobie. Jej sens weryfikuje praktyka. Ona też samoistnie implikuje wymóg postępowania zgodnego z zakładanymi postulatami i wymusza niejako stosowanie zasady pogłębłości, czyli konieczność współdziałania dwóch uzupełniających się sygnałów układu komunikacyjnego między nauczycielem i uczniem. Pierwszy układ sygnałowy to rzeczywistość, zjawiska odbierane zmysłami i korygowane przez myśl. Drugi układ – to słowa, podstawowy aparat dydaktyczny, niezbędny, ale wciąż nadużywany. Nadmiar słów czyli werbalizm w nauczaniu jest wciąż szeroko

⁸ Wiedza nauczyciela i umiejętność jej przekazania jest kwestią bodaj najważniejszą. Ma to być wiedza wielowymiarowa, uwzględniająca wszechstronny kontekst kulturowy opracowywanego zagadnienia.

spotykany. Tu jednak trzeba uczynić jedno bardzo istotne zastrzeżenie: Szata słowna naszych wypowiedzi – nauczycieli, wychowawców musi być przemyślana, nienaganna. Jest to bardzo ważne zwłaszcza dziś, gdy język jest nie tylko zachwaszczany obcymi i wulgarnymi wtrętami (to było zawsze i oczywiście tego nie wolno lekceważyć!), ale gdy zwroty obcojęzyczne, konkretnie – prymitywna angielszczyzna usiłuje zastąpić wypróbowane, literacko dawno zaakceptowane zwroty. Przykładów można przytoczyć bardzo dużo, ale wybierzmy choćby kilka. Wyrazy – rzeczownik *opcja* czy przymiotnik *opcjonalny* funkcjonowały od dawna głównie w językach specjalistycznych. Dziś powszechnie słyszymy dziwaczny (a coraz mniej rażący przez swoją natarczywą częstotliwość) zwrot *nie ma takiej opcji*, oznaczający *brak innej możliwości*. Niektórzy używają cytowanego zwrotu z całą powagą, inni z uśmiechem, nie bacząc na to, że w języku dzieci się to utrwali i z czasem straci opinię dziwactwa. Taki wyraz jak *hit* już zakotwiczył się już w języku. Gorzej, że słyszymy już i *mega hit*, a określenie *mega* łączy się, i to jest dopiero fabryka potworków językowych! – z polskimi przymiotnikami – i tak słyszy się *megadokładny*, *megawielki* (czyli „*wielce wielki*”) itd. Przedziwną karierę zrobił wyraz *projekt* (*ang. proiect*), który dziś znaczy w powszechnym użyciu tyle co *przedsięwzięcie* czy *program*. A więc mówi się – pracuję w *projekcie*, realizujemy *projekt*, to jest bardzo interesujący *projekt*. Oczywiście – nikt nie dodaje jaki to – czyj, czy czego – to *projekt*.

Zasada świadomości i aktywności uczniów w nauczaniu to nic innego jak kształtowanie świadomego stosunku uczniów do celów ucznia się. Sprowadza się to do udziału wychowanków w samym przyswajaniu wiadomości, umiejętności i nawyków oraz w kontroli osiągniętych rezultatów. Docelowo chodzi o aktywność wewnętrzną, wywołaną przez zaciekawienie, trwałe zainteresowanie a nawet zamięłowanie. Udział wychowanków w kontroli wyników ma bardzo szeroki aspekt uzasadnienia. Chodzi o poddanie się sądowi ogółu, a przede wszystkim o wyrabianie

nawyku samokontroli, wreszcie o uczenie się nie dla stopnia, ale autentycznego nabywania wiedzy i kształtowania pożytecznych nawyków zachowania.

Zasada stopniowania trudności. Chodzi tu o uwzględnienie właściwości rozwojowych uczniów-wychowanków. Wymaga to znajomości podstawowych zasad psychologii, w tym psychologii rozwojowej. W rozwoju człowieka zwykło się uwzględniać następujące etapy: okres prenatalny i noworodkowy, wczesne dzieciństwo, wiek przedszkolny, późne dzieciństwo, adolescencja (okres młodzieńczy), kolejne fazy dorosłości (wczesna, średnia, późna). Zasada stopniowania trudności bywa też nazywana **zasadą przystępności**. Praktycznie tę zasadę można sprowadzić do realizacji następujących postulatów: *od tego co bliskie – do tego co dalsze; od łatwiejszego do trudniejszego, od znanego do nieznanego*. Zasada ta zawiera zarazem naturalny postulat indywidualizacji nauczania.

We wszelkim nauczaniu, a też w procesie wychowawczym chodzi w szczególności o **trwałość** wyników oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Należy stosować takie metody i środki nauczania, dzięki którym wiadomości i umiejętności uczniów będą się stawać coraz bardziej trwałe, dokładne, usystematyzowane, a przede wszystkim – użyteczne. Najogólniej mówiąc – realizacja tej zasady może nastąpić jedynie poprzez powtarzanie materiału nauczania oraz systematyczną kontrolę rezultatów kształcenia i wychowania.

W obszarze pedagogiki mieści się dydaktyka ogólna, formułująca uniwersalne metody nauczania, z tym że dydaktyki szczegółowe, zwane też metodykami, formułują własne metody, dostosowane do specyfiki przedmiotów. **Metoda** (gr. *methodos* – *droga, sposób*) to system postępowania, umożliwiający wykonanie czynu złożonego, planowy i nadający się do wielokrotnego stosowania. Metoda zakłada zatem celowy system czynności i środki dla realizacji zakładanego celu świadomie dobrane.

Metody mogą być **oparte na obserwacji**: pokaz, wycieczka, film, obraz video, internet. Niezbędne w kształceniu i wychowaniu są **metody słowne** – **pagadanka**, **zwykle oparta na heurzeie**, czyli sposobie stawiania pytań, **dyskusja** – to już wyższy stopień wtajemniczenia w słowo, **opis**, **opowiadanie**, wreszcie – **wykład**, często ilustrowany materiałem pogładowym lub inkrustowany stosownymi cytatai. Aby wykład spełnił swą funkcję, musi być interesujący, przetykany mądrze dobraną anegdotą i umiejętnie zanotowany przez słuchaczy⁹. W dzisiejszej rzeczywistości sprawą niezmiernie ważną jest stosowanie i utrwalanie metody *pracy z książką*, często wypieraną przez ekran komputera. Książka jest nie do zastąpienia. Jeśli zaniknie galaktyka Gutenberga, ludzkość straci swój normalny obraz. Dla rozwijania wyższych układów znaczeniowych w naszej świadomości, niezbędne jest czytanie i pisanie. Czytanie książek i własnoręczne pisanie. **Utrwalanie** zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności dokonuje się w toku – **kontroli**; kontroli bieżącej, kontroli okresowej, przy zastosowaniu sprawdzianów ustnych i pisemnych, przy wykonywaniu różnorodnych, określonych programem nauczania, prac praktycznych. Wybór metod uzależniony jest od celu nauczania, konkretnego zadania dydaktycznego, przedmiotu nauczania, wieku oraz merytorycznego przygotowania uczniów-wychowanków.

4. Pedagogika społeczna

Pedagogika społeczna bada środowiskowe uwarunkowania procesów wychowawczych oraz analizuje czynniki zaspokajające potrzeby człowieka lub grup we wszelkich fazach i sytuacjach

⁹ Niezbędne jest nauczenie uczniów, wychowanków, słuchaczy sztuki notowania słowa mówionego, a wykładu w szczególności.

życia, takich jak: praca, nauka, zabawa, czas wolny, rodzina, miejsce zamieszkania, zajęcia kulturalne w grupie środowiskowej, rówieśniczej itd.¹⁰ Zainteresowaniem tej dziedziny pedagogiki są zatem: przedszkola, szkoły, kluby osiedlowe, domy kultury. Te instytucje traktuje jako ważne elementy procesu wychowawczego, ale nie wchodzi w ich kwestie organizacyjne, nie wyręcza zatem np. resortu oświaty. Stymuluje działalność tych placówek, które nie zawsze są w pełni świadome swych zadań i możliwości wychowawczych. Dotyczy to zwłaszcza takich instytucji, jak np. zakłady pracy, stowarzyszenia społeczne, placówki służby zdrowia, ośrodki penitencjarne.

Przy analizie środowiska wychowawczego muszą być zastosowane odpowiednie techniki badawcze, na co zwracali uwagę autorzy polskich badań nad pedagogiką społeczną.

Helena Radlińska utrzymywała, że pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, na skrzyżowaniu nauk biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem. Jej przedmiotem zainteresowania jest wzajemny stosunek jednostki i środowiska. Z tym się łączy nieustanne dążenie do przetwarzania tych środowisk w imię ideału wzajemnego owocnego działania.

Ryszard Wroczyński także podkreślał priorytetowe znaczenie badań nad rolą środowisk w procesie wychowawczym i opracował zasady organizowania środowiska dla potrzeb wychowawczych.

Warto sięgnąć do dorobku pierwszych polskich „pedagogów społecznych”.

Poczet wybitnych postaci rozpoczyna Stanisław Teofilowicz Szacki (1878-1934). Urodził się w Smoleńsku, gimnazjum ukończył w Moskwie. Studia rozpoczął na Uniwersytecie Moskiewskim, a następnie przeniósł się do Moskiewskiego Uniwersytetu Rolniczego. Jego pedagogicznym idolem był Lew Tołstoj. Szacki organizował kolonię letnią oraz działalność oświatową wśród

¹⁰ Stanisław Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.

biedoty moskiewskiej (ośrodek dla biednych, kółka zainteresowań, zajęcia świetlicowe). Organizował szkoły i już w ZSRR utworzył Centralne Laboratorium Pedagogiczne, którego został dyrektorem. Znalazł poparcie w kręgach rządowych, a konkretnie u Nadzieży Krupskiej i u dyrektora Wyższej Szkoły Muzycznej w Moskwie. Odbył liczne podróże naukowe, pogłębiając w ten sposób własne doświadczenia pedagogiczne. Jego naukowe szlaki prowadziły przez Skandynawię, Szwajcarię, Belgię, Francję (1913-1914).

Wspomniana już Helena Radlińska ustaliła istotne dla dalszych badań w zakresie pedagogiki społecznej etapy poszukiwawcze: obserwację, zgromadzenie i krytyczne opracowanie materiałów, wreszcie – utrwalenie spostrzeżeń i analiza wyników badań. Samo badanie diagnostyczne, niezbędne i niekiedy bardzo skomplikowane, staje się – i to jest najważniejsze – podstawą do podjęcia działań kompensacyjnych.

Zygmunt Mysłakowski – profesor pedagogiki i filozofii UJ badania przeprowadził za pomocą studiujących zaocznie nauczycieli. Proponował zdjęcie „socjopedagogiczne rodziny polskiej”.

Józef Czesław Babicki¹¹ (1880 – 1952) uznany za twórcę systemu rodzinkowego, czym zajmujemy się w oddzielnym rozdziale, w swej pracy naukowej stworzył teoretyczną refleksję nad psychiką dziecka jako i podmiotu, i przedmiotu działalności opiekuńczej.

Aleksander Kamiński(1903-1978) propagował 3 typy działań wychowawczych:

1. Kontakt indywidualny z wychowankiem.
2. Wychowanie zespołowe.
3. Wychowanie w środowisku i przez to środowisko.

(Za podstawę środowiska uważa rodzinę. Kamiński opiera się na koncepcji Radlińskiej w postulacie edukacji permanentnej

¹¹ Szerzej o nim w rozdziale o metodyce pracy opiekuńczo-wychowawczej.

oraz roli samokształcenia i rozwija jej propozycje w dziedzinach kultury duchowej, materialnej, społecznej i, co warto szczególnie zaakcentować – w zakresie kultury fizycznej).

Kamiński sformułował i zastosował w pracy pedagogicznej następujące metody:

1. Indywidualnego przypadku.
2. Pracy grupowej (podkreślając celowość działalności w małej grupie wychowawczej i doceniając jej wpływ na jednostkę).
3. Organizacji działań społeczności lokalnej.

Postulował też potrzebę opieki socjalnej dla ludzi w różnym wieku. Za najważniejszą dziedzinę pedagogiki społecznej uważał szeroko rozumianą profilaktykę, zapobiegającą wszelkim dewiacjom życia zbiorowego. Najbardziej znane jego dzieła to *Kamienie na szaniec* (1943) oraz *Zośka i Parasol* (1957). Pozostawił nimi niezniszczalny dokument bohaterstwa młodych uczestników powstania warszawskiego.

Ryszard Wroczyński (1909-1907) był historykiem i pedagogiem; jest autorem prac: *Edukacja permanentna* (wyd. 1973, 1976) oraz *Pedagogika społeczna* (1975, kolejne trzy wydania do 1985). To zasłużony badacz i propagator szeregu problemów z zakresu pedagogiki społecznej. Jest uważany za twórcę modelu szkoły środowiskowej. Oto zagadnienia, którym poświęcił uwagę jako badacz i praktyk dając podwaliny wielostronnym działaniom oświatowym:

1. Cechy środowiska lokalnego.
2. Funkcja opiekuńczo-socjalna szkoły i środowiska.
3. Pedagogizacja rodziców.
4. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.
5. Budowanie jednolitego frontu wychowawczego¹².

¹² Jego twórczym kontynuatorem w tej ostatniej dziedzinie jest profesor Heliodor Muszyński.

Wroczyński badał funkcje szkoły i środowiska oraz sformułował konkretne wnioski, podkreślając niezbędną potrzebę współdziałania w trzech dziedzinach:

1. Kształcenia (funkcja poznawcza).
2. Opieki (funkcja opiekuńcza).
3. Wychowania (funkcja wychowawcza).

Gdy przegląda się dorobek Wroczyńskiego, pełne uznanie budzi nie tylko trafność sądów, z reguły sprawdzanych empirycznie, ale i dogłębność szerokiego zakresu rozważań. Badał wzajemne relacje rodziny i środowiska, orientacji życiowych młodzieży, aspiracje młodych. Opracował zestaw kryteriów dla określenia środowiska rodzinnego i jego wpływu wychowawczego. Interesujące go zagadnienia – docenić należy ich wagę! – to m.in.:

1. Warunki materialne i lokalowe.
2. Współpraca rodziców ze szkołą.
3. Rodzice wobec pracy domowej ucznia.
4. Inspiracje i plany rodziców wobec dziecka.

Wroczyński uwzględnił w badaniach także zagadnienia będące dziś domeną pedagogiki kulturalno-oświatowej, takie jak wychowawcza rola środowiska kulturalnego, w tym – ośrodków kultury, klubów, świetlic środowiskowych etc.

Do współczesnych badaczy zajmujących się pedagogiką społeczną należy Ewa Marynowicz-Hetka, autorka podręcznika akademickiego poświęconego tej dziedzinie pedagogiki¹³. W rozważaniach autorka kładzie nacisk na osobowość człowieka jako podmiotu działającego, partnera działania, a też podmiotu refleksyjnego i podmiotu poznającego. Interesuje ją sam proces stawania się człowiekiem poprzez działanie. Człowiek jako istota dynamiczna – oto, zdaniem badaczki, właściwy przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej. Dynamizm ludzkich jednostek,

¹³ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*. Podręcznik akademicki, Warszawa 2006, t. I, t. II (debata).

ich indywidualizm rozwijający się nieustannie musi rodzić – i rodzi *de facto* konflikty. „Konflikt społeczny” jest niejako „wtopiony” w osobowość. System pojęć i zasada selekcji zjawisk – stanowią podstawę pojmowania rzeczywistości przez jednostkę. Wraz z rozwojem osoby ludzkiej następuje wzrost dyspozycji komunikacyjnych, wrastanie społeczne, wnikanie w wartości kultury. Ta socjalizacja odbywa się od generacji dziecięcej, poprzez dojrzewającą, przez wiek dorosły, po generację ludzi starszych i obejmuje 6 sfer (czy wymiarów), w których porusza się człowiek; są to wymiary:

1. Biologiczny.
2. Psychiczny.
3. Ekonomiczny.
4. Społeczny.
5. Polityczny.
6. Kulturalny.

Wartość uniwersalną stanowi wymiar aksjologiczny. Aksjologia i prakseologia w dociekaniach naukowych (i praktycznych) są w sporze, ale dążeniem człowieka i społeczeństwa powinno być ich współdziałanie. Pedagogika społeczna z założenia, ale też i w praktyce, powinna łączyć cele badawcze z realizacyjnymi. Niezbędne jest zwrócenie uwagi na środowisko życia i jego przetwarzanie. Środowisko kształtuje jednostkę. Pożądane jest kształtowanie czynnego, twórczego stosunku do środowiska. Należy tu uwzględnić wielostronne aspekty współdziałań:

1. Terytorium (w tradycyjnym rozumieniu).
2. Różnorodność środowiska: subiektywizm, obiektywizm oceny¹⁴.
3. Środowisko życia codziennego, równoznaczne z głównym środowiskiem wychowawczym. (Różnorodność wpływów:

¹⁴ Są środowiska subtelne, „tajne”, pozamaterialne, ale są i zewnętrzne, dostrzegalne (np. grup ludzkich, miejsc pracy, terytorium etc.).

od rodzinnego, związanego z miejscem zamieszkania, szkolnego, kulturowego itd.).

4. Altruizm, ale i niebezpieczeństwo ślepego naśladownictwa.
5. Wzajemność wpływów, wzajemne relacje osób i grup ludzkich¹⁵.
6. Przekształcanie życia; przeciwdziałanie stagnacji.

Niektóre jednostki są wyposażone w tzw. siły ludzkie. Mówimy o nich: mocne osobowości. One są zazwyczaj animatorami ruchów społecznych, przywódcami partii, animatorami grup politycznych itd. Najcenniejsi – z punktu widzenia pedagogiki społecznej – są działacze społeczni, w tym tzw. wolontariusze. Zwłaszcza ich działalność jest pożądana w tzw. małych ojczyznach i edukacji środowiskowej. Przy działalności społecznej niezwykle cenne jest właśnie rozbudzanie tych sił, ich narastanie, rozbudzanie często utajonych zdolności i chęci szerszego działania. Tak rozbudzone siły należy pielęgnować. Praca społeczna ma bowiem wymiar relacyjny i animacyjny:

1. Relatywność pracy społecznej to współdziałanie i wzajemność.
2. Wymiar animacyjny niesie ożywianie postaw, świadomość zakładanych celów.

Sens i znaczenie działania społecznego polega właśnie na pozytywnej zmianie środowiska, ale też, co równie ważne – na zmianie samego siebie, na rozwijaniu mądrego altruizmu.

Praca społeczna zamienia się wówczas w służbę, a nawet w posłannictwo¹⁶.

¹⁵ Wielkie znaczenie ma tu praca socjalna polegająca na przybliżaniu jednostek, kształtująca jak najlepsze relacje między nimi, także relacje z grupą, z drugim człowiekiem, ale i z samym sobą.

¹⁶ Przypomnijmy, że podstawy takiego właśnie rozumienia działalności społecznej stworzyła jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym Helena Radlińska.

**5. Trzej wybitni pedagodzy:
Jean Jacques Rousseau (1712-1778);
Johann Friedrich Herbart (1776-1841);
John Dewey (1859-1952)¹⁷**

Dlaczego ci trzej – przy tak rozległej historii wychowania? Otóż można – choćby najkrócej – ów wybór uzasadnić. Pierwszy – doceniał wagę naturalnych wartości w życiu człowieka, tak cennych dzisiaj, gdy niekiedy bezskutecznie próbujemy chronić środowisko. Drugi – to kodyfikator metody wykładowej, która po dziś dzień ma zastosowanie na różnych szczeblach kształcenia, a w szczególności w szkole wyższej. Trzeci – to ojciec szkolnictwa zawodowego.

J. J. Rousseau (1712-1778) to Szwajcar z Genewy, pracujący we Francji. To filozof, pisarz, pedagog.

Nas interesuje jego dwutomowe dzieło zatytułowane *Emil, czyli o wychowaniu* (1762). Ale najpierw kilka słów o autorze. To umysł potężny i dziwaczny. Samouk; nie ukończył żadnych formalnych studiów. Dusza humanitarna; niósł wciąż pomoc, choć sam cierpiał biedę. Podejmował szereg różnorodnych zajęć. Był lokajem, guwernerem, kopistą nut, filozofem, pisarzem. Uwielbiał podróże, na granicy włóczęgostwa. Był wyznania kalwińskiego, które porzucił i został klerykiem w katolickim seminarium duchownym. Nie na długo. Wystąpił z seminarium i powrócił do wyznania mistrza Jana Kalwina. Kochał nade wszystko przyrodę. *Wracajcie do lasów i stajcie się z powrotem ludźmi* – powiadał. I utrzymywał, że nauka i sztuka, a więc wymysły ludzi, krzywdzą człowieka. Jedynym suwerenem życia ludzkiego jest tak utrzymywał – *głos ludu*. Dał temu wyraz w swym najsłynniejszym dziele, charakterystycznie zatytułowa-

¹⁷ Dla wygody stylistycznej w omówieniu będzie się używać spolszczonych imion.

nym: *O umowie społecznej* (1762). Nas interesuje jego dzieło pedagogiczne: *Emil*. Są to dzieje edukacyjne Emila i jego narzeczonej Zofii. Tak ujęta formuła pozwala jednoznacznie odtworzyć system wychowawczy Jana Jakuba Rousseau oraz jego przekonania filozoficzne.

Rousseau twierdzi, że dziecko jest dobre, bo wyszło z rąk Stwórcy. Nie bierze pod uwagę np. teorii o dziedzicznych skłonnościach do złego. Dziecko należy poddać wychowaniu naturalnemu. Oddalać od niego wszelkie wpływy zewnętrzne. Niech rośnie. To hasła wychowania *negatywnego* (w sensie oddalania wpływów) oraz *progresywnego* (rozwojowego). W wychowaniu wyróżnia się cztery okresy w życiu dziecka: (1) *niemowlęstwo* (od urodzenia do mówienia), (2) *dzieciństwo* (do 12 roku życia), (3) *chłopięctwo* (do 15 roku), (4) *młodość* (do 20 roku życia). Zdaniem Jana Jakuba dwa pierwsze okresy to okres rozwijania zdrowia i zmysłów, trzeci – rozwijania umysłu, ostatni – czwarty – to czas wychowania moralnego.

W okresie *niemowlęstwa* należy dziecku dać warunki dla realizacji jego naczelnej potrzeby – potrzeby ruchu. W żadnym razie nie powinno leżeć w beciku. Dziecko mają karmić i wychowywać matki a nie mamki. Ten postulat filozofa został od razu najdosłowniej zrealizowany. Do dobrego tonu należało publiczne niemal karmienie niemowląt. Wielkie damy, matki karmiące, kazały sobie przynosić dzieci nawet do teatru i na bale i celebrowały błogosławioną czynność karmienia piersią.

Dzieciństwo – trwające do 12 – lat to okres rozwoju mowy dziecka. Ale to też okres, w którym należy nauczyć dziecko odporności i znoszenia cierpienia. Dziecko powinno się wychowywać na wsi; ma chodzić z gołą głową, bosy, myć się w zimnej wodzie (hartowanie!), nauczyć się pływać, uprawiać gimnastykę, sypiać na twardym łożu itd.

Swoiście rozumiana *negatywność* ma dziecko nauczyć wyzbywania się błędów. Nie stosować wobec dziecka zakazów.

Niech samo doświadczy skutków złego, to nauczy się zabezpieczać przed nim na przyszłość. Jeśli *Emil* np. stłukł okno, to niech teraz marznie w pokoju... A czego chłopca uczymy w tym okresie wychowania? Pokazujemy mu świat, fakty, zaczynając od najbliższej okolicy. Uczymy bez książek. W tym etapie – *dzieciństwa* – uczeń jeszcze nie umie czytać. Ma natomiast ładnie śpiewać, płynnie i czysto mówić, ćwiczyć umysł przez obserwację, dużo rysować – przede wszystkim obiekty z natury. *Emil* wszystko ma robić sam. Rola nauczyciela ogranicza się do dyskretnego naprowadzania.

O ile *dzieciństwo* było okresem rozwijania zdrowia i zmysłów, to kolejny etap wychowania *Emila* (12-15lat) to czas kształcenia umysłu. To zdaniem Rousseau najdroższy okres życia. Tu „inwestujemy”, ucząc chłopca tego, co mu się przyda i tego co chce. Nauczanie odbywa się przez pokazywanie przedmiotów. Znak przedstawiamy wówczas, gdy nie możemy pokazać rzeczy. Jakież tedy nauki ma zgłębiać *Emil*? *Astronomię* – przy okazji pokazywania mu np. wschodów i zachodów słońca; *geografię* – podczas oglądania okolicy; *fizykę* – przez rozliczne *doświadczenia*. Nie ma *Emil* takich przedmiotów, jak *gramatyka*, *historia*, *języki starożytne*. Zwiedza warsztaty rzemieślnicze, uczy się stolarki, zdobywa fach; to na wypadek, gdyby stracił majątek i musiał sam zarabiać na życie. No i powinien czytać; dla nabycia wprawy w tej sztuce, ale i dla pogłębienia wiadomości geograficznych oraz przemyślenia ludzkiej zaradności. Najlepszą i właściwie jedyną lekturą powinien być *Robinson Crusoe* Daniela Defoe.

Wiek młodzieńczy (15-20 lat) to okres wychowania moralnego *Emila*. Nie zależy ono od rozumu, bo rozum nie wpływa na charakter; moralność to wyłącznie sfera uczuć. I te uczucia trzeba w tym czasie kształtować i ukształtować. *Emil* ma w tym czasie pokochać samego siebie, ale bez egoizmu i wywyższania się. Ma odczuwać litość wobec cierpiących a wdzięczność wobec dobroczyńców. Wówczas (dopiero!) kształtuje się u młodzieńca

głos sumienia. Wtedy też poznaje *istnienie Boga*. Ma Go zrozumieć i w Nim się rozmyślać. Przede wszystkim przez kontemplację dzieł Bożych. Wychowawca wraz z *Emilem* ruszają w Alpy. I tam – z gór – chłopiec spogląda na dzieło Stwórcy. Odkrywa jego wielkość, naocznie przekonuje się o Bożej doskonałości – w myśl religii naturalnej. Odtąd wiara w Boga i nieśmiertelność duszy ma być środkiem utrzymania czystości moralnej *Emila*. Ma wybrać wyznanie, które wskaże mu rozum. Uwielbienie dla Osoby Chrystusa, Jego nauki – Ewangelii – idzie u Rousseau w parze z pewnym powątpiewaniem o prawdziwości istniejących religii.

Wiek młodzieńczy *Emila* to zarazem okres intensywnego kształcenia – ogólnego i kulturalnego. W tym czasie ma zgłębiać języki obce, uczyć się historii i literatury, poznać teatr. Ma przyswajać wiedzę o faktach, a zarazem wyrabiać sobie smak estetyczny.

Ostatnia księga *Emila* nosi tytuł – *Zofia, czyli kobieta*. Jest to rzecz o wychowaniu dziewcząt. Rousseau propaguje zasadę równości płci, a równocześnie eksponuje posłannictwo kobiety.

O ile *Emil* wymagał wychowania indywidualnego, to *Zofia* jest chowana w rodzinie. Od wczesnej młodości ma być wychowywana w duchu religijnym. Ma też starać się podobać wybranemu mężczyźnie i przysposabiać się do roli żony, podporządkowanej mężowi. Przed zawarciem małżeństwa powinna poznać *życie światowe*; bywać w teatrze, w salonach itd., ale to w tym celu, by do takiego życia nabrać odrazy... By życie w szczęśliwym małżeństwie uważać za ideał, pole samorealizacji i autentycznego szczęścia. Powinna opanować biegle niezbędne czynności domowe, takie jak szycie, gotowanie etc. Nie trzeba dodawać, że w tych zaleceniach przejawia się egoizm męski, ale też świadomość potrzeby przystosowania się do warunków życia.

Warto wspomnieć o odbiorze *Emila* przez współczesnych i potomnych. Sąd paryski skazał książkę na spalenie, a autora na

uwięzienie. Rousseau musiał uciekać ze stolicy Francji. Dzieło jego spalono również w rodzinnej Genewie. Ukazało się też wiele książek polemicznych (np. *Anty-Emil*).

Wielki prześmiewca oświeceniowy, znany z wystąpień antyklerykalnych, Wolter, miał podobno w liście do Jana Jakuba wyznać, iż czytając jego książki ma wrażenie, iż zaczyna chodzić na czterech łapach...

Podobał się zaś *Emil* Goethemu. Kant ocenił książkę ambiwalentnie: Podziwiał żarliwość piszącego, ale jej treści wprawiały go w zdumienie. Biskup Ignacy Krasicki, ksiązę poetów, zamierzał nawet tłumaczyć *Emila* na polski, ale w końcu od zamiaru odstąpił. Miał tę decyzję określić (oczywiście poetycko!) jako zaniechanie kopania w złotym kruszcu dla jego trujących (!) wyziewów. Na gruncie polskim krytykę Roussowskiego modelu wychowawczego przeprowadził międzywojenny pedagog i działacz oświatowy Stanisław Kot. Krytyka Kota objęła następujące zagadnienia z pedagogiki autora „*Emila*”: nadmiar negatywności w wychowaniu, kawałkowanie procesu wychowawczego na ściśle określone stopnie, usunięcie wychowania intelektualnego ze stopni niższych, odepchnięcie wychowania religijno-moralnego aż do stopnia młodzieńczości, izolacja dziecka od społeczeństwa oraz odcinanie od świadomości narodowej. Nie do utrzymania też jest – zauważa Kot – dogmat o wrodzonej dobroci człowieka.

Patrząc dzisiaj z pewnym uśmiechem pobłażania na schemat wychowawczy Jana Jakuba Rousseau pamiętajmy wszakże o jego przełomowym charakterze. To u tego filozofa, autora *Umowy społecznej*, *Nowej Heloizy* i omówionego dzieła wychowawczego – dziecko po raz pierwszy pojawia się jako człowiek; od *Emila* przestano mówić wyłącznie o *kształtowaniu* a zaczęto pisać o *rozwijaniu* – ciała, charakteru, duszy osoby ludzkiej.

Dodajmy, że Rousseau sformułował ów postulat: *żyć – oto zawód*, na pewno przekraczający granicę jego epoki. Zarzucano mu kosmopolityzm, odcinanie się od korzeni narodowych.

Tu zwłaszcza my, Polacy, powinniśmy zaprotestować. Jan Jakub jest bowiem autorem wydanej w roku 1771 rozprawy *Uwagi o rządzie polskim*, którą zadedykował polskim przyjaciołom, uczestnikom konfederacji barskiej (1768 r.).

Za ojca *metody wykładowej* w nauczaniu oraz twórcę *pedagogiki jako nauki* uważa się **Jana Fryderyka Herbarta** (1776-1841), profesora filozofii, wykładającego najpierw w Getyndze, a potem w Królewcu. Tę drugą katedrę objął po Immanuelu Kancie. Najważniejsze dzieła Herbarta z dziedziny pedagogiki to: *Pedagogika ogólna z celu wychowania wysnuta* (1806) oraz *Zarys wykładów pedagogicznych* (1835). Zdaniem tego filozofa-pedagoga – trzeba wychowującym sformułować stałe *zasady*; nie wystarczy tylko praktyka. A pedagogika ma ścisły związek z etyką i psychologią¹⁸. Herbart uzasadniał to następująco: *Etyka*, czyli *filozofia praktyczna* ma oznaczać cele wychowania, a *psychologia* – drogi im środki ku niemu wiodące. *Etykę* opierał na pięciu ideach praktycznych: *wewnętrznej wolności duchowej, doskonałości, życzliwości, prawie, słuszności*. Są to idee spoczywające w głębi sumienia i domagają się urzeczywistnienia. Kto się do nich nie stosuje, ściąga na siebie wewnętrzne potępienie i doskwierające poczucie niesmaku. Etyka, powiada Herbart, każe wyrobić w człowieku silny charakter, polegający na zupełnej zgodności woli i postępowania z ideami praktycznymi i pojęciami moralnymi. Psychologia zaś radzi, jak do tego celu dążyć. Dusza ludzka posiada tylko moc tworzenia wyobrażeń, a nie, jak utrzymywali inni filozofowie, zdolność poznawania, czucia, podejmowania aktów wolicjonalnych. Chodzi więc o to, by skupić wokół siebie jak największą ilość pożądaných i pokrewných wyobrażeń a eliminować, tłumić niepożądane. Wychowawca powinien pomóc skupić w duszy dziecka jak największą ilość dobrych

¹⁸ Dziś to stwierdzenie brzmi jak truizm, ale warto pamiętać, iż właśnie Herbart sformułował i obudował je naukowo.

wyobrażeń, z których wypłynie szlachetna siła – wola. Innymi słowy – wychowanie to napełnianie duszy dziecka masą pozytywnych wyobrażeń, ich uporządkowanie, umocnienie. Tą drogą doprowadzimy do dominacji tych grup wyobrażeń, które są najcenniejsze, a z nich ukształtuje się silna wola, ukierunkowana do czynienia dobra. Z tego założenia wychodząc, Herbart proponuje konkretne formy oddziaływań wychowawczych, czyli czynności pedagogicznych, które powinny następować w trzech etapach: *rząd wychowawczy, nauczanie, hodowanie*. *Rząd* to w języku ojczystym Herberta tyle co *ordnung*, a więc porządek, karność, zdyscyplinowanie, a nawet łamanie przekornego oporu. Formy realizacji *rządu* – to mądry nadzór na dzieckiem, wyeliminowanie jego bezczynności poprzez – zabawę, pracę. Rozsądne operowanie rozkazem, zakazem, nawet pogroźką – no i karą. Jednym słowem – pełny nadzór¹⁹. Kara zaś ma być obliczona na oddziaływanie na honor wychowanka. Karę należy egzekwować natychmiast (np. *stanie w kącie*). Gdy zaś wychowanek dojrzeje według rozumu i woli, czyli gdy może się już sam *rządzić*, *rząd wychowawczy* spełnił swoją rolę i już jest niepotrzebny. Może się zacząć nauka...

A zatem gdy dzieci już są „*rządne*”, zaczynamy je uczyć. I ma to być *nauczanie wychowujące*, a więc nie o wiedzę głównie tu chodzi, lecz nauka ma działać wychowawczo, budująco, uszlachetniająco. Uczuciom i woli ucznia należy nadać moralną treść. Najtrudniejsza jest w wychowaniu odpowiedź na pytanie: *Jak zbudować pomost od wyobrażeń do woli ucznia?* Tu Herbart rozważa różne sposoby. Np. w sposób przemyślany dobierać materiał nauczania, tak, by wzbudzać zainteresowanie ucznia. Pamiętać, że uczniowie mogą mieć różne *interesy* wobec tego materiału i to należy uwzględniać. Chodzi tu o różny poziom

¹⁹ To będzie uproszczenie, ale zgodnie z konwencją tej opowieści – mimowolnie kojarzy się daleki pogłos tej pedagogiki w organizacji Hitler-Jugend....

interesu empirycznego, różne poziomy ciekawości poznawania rzeczy nowych. U niektórych dzieci pojawia się *interes spekulatywny* – poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego?* (a więc o przyczyny rzeczy i zjawisk). U innych pojawia się *interes etyczny i estetyczny* – potrzeba pochwały, określania piękna rzeczy i zjawisk. Trzeba też mieć na uwadze *interes społeczny* a też *religijny*. Zawsze powinien panować nastrój życzliwości i otwartości na potrzeby wychowanka. Te wszystkie *interesy* wychowanków trzeba harmonijnie zaspakajać, stosując w dydaktyce nieodmiennie zasadę *non multa, sed multum*²⁰.

A więc – nie za dużo wiedzy, ale podawanej dokładnie – tak by rozbudzić i pielęgnować zamięłowania.

W dydaktyce należy stosować różne metody. Na pierwszym miejscu – metoda **wykładowa**, która umożliwia uzmysławianie i opisywanie zjawisk. Ta metoda bywa mocno eksponowana jako wykładnia herbartyzmu i często deprecjonowana w rozprawach z historii pedagogiki. Ale Herbart zalecał także stosowanie metody **analitycznej**, czyli „rozkładania problemów”, w formie **pytań**. I wreszcie – **metoda syntetyczna**, czyli uogólnianie i porządkowanie zjawisk, powiązane z nabytym doświadczeniem.

A odnosząc się do działu pedagogiki zwanego dydaktyką czerpał Herbart z doświadczeń psychologii odbioru (pojmowania). Wprowadzał na tej podstawie cztery stopnie metodycznego postępowania.

I stopień – *jasności* – polega na opisywaniu rzeczy przez nauczyciela – w taki sposób, aby uczeń uzyskał jej jasne *wyobrażenie* poprzez eliminację wszelkich „zakłóceń”, które mogłyby tę jasność zamącić...

II stopień – *kojarzenia wyobrażeń* – niezwykle ważny, wymaga od pedagoga bardzo znacznych umiejętności prowadzenia konstruktywnej rozmowy z wychowankami.

²⁰ Nie za dużo, ale dokładniej.

III stopień – *systematyzowania wyobrażeń* to układanie tychże w logiczny związek, przy zastosowaniu środków dydaktycznych, np. tabel, wykresów itd.

IV stopień – *metodyczności* – to już użytkowanie wyobrażeń wedle własnego *kierunku* i *woli*.

Każdy przedmiot ma być opanowany w tych stopniach, także religia, czyli wiedza religijna jako systemat.

Uczymy niespiesznie, dajemy czas na „przetrawienie” wiadomości. Istotna jest koncentracja i systematyczność, także czasowa. Każdy przedmiot powinien mieć codziennie jedną godzinę. A jakie powinny być przedmioty? Ten rozmiłowany w *Odysei* Homera humanista oddawał równowagę przedmiotom humanistycznym i matematyczno-fizycznym. Ale zalecał też, podkreślmy to; uczenie propedeutyki filozofii. Tu, w formie dygresji, dodajmy, iż na dziewiętnastowiecznych uniwersytetach kurs filozofii był wstępem do rozpoczynania wszelkich studiów specjalistycznych, np. medycznych. I tak profesor Jan Ewangelista Purkynie, słynny lekarz i fizjolog, studia medyczne odbyte na renomowanym Uniwersytecie Praskim poprzedził studiami filozoficznymi. Był też bardzo zainteresowany pedagogiką i z własnego wyboru zgłębił system Pestalozziego²¹, a nawet zamierzał odbyć coś na kształt praktyki w jego zakładzie w Szwajcarii.

Oryginalnym pomysłem Herbarta jest towarzyszące nauczaniu *hodowanie*.

Jest to uzupełnianie nauki. Pozwala na realizację pożądaných wyobrażeń. Pomaga na drodze od wyobrażeń do działania – kilku sposobami, tj. poprzez:

- ochronę przed wzburzeniami temperamentu i namiętności,
- nakłanianie do spokoju i rozwagi,
- przypomnienie lekkomyślnemu wychowankowi o dobrych zamiarach i w nich utwierdzenie,

²¹ O Pestalozzim – w rozdziale o historii opieki.

- leniwemu – przypomnienie do wytrwania w dobrym,
- usuwanie złych zarodków w dziecku a pielęgnowanie dobrych,
- docenianie indywidualności dziecka,
- póki samo sumienie nie będzie dość silnym autosędzią dziecka – hodowanie postuluje pobudzanie jego zachowań przez pochwały i nagany.

Hodowanie, czyli wychowanie moralne kończy się gdy wychowanek ugruntuje się w swoich zasadach i poczyną się do nich stosować samodzielnie.

Dewizą Herbarta, niejako syntezą jego pedagogiki, było stwierdzenie, iż *nauka stwarza zakres myślenia, wychowanie – charakter, a charakter nie może istnieć bez nauki*.

Pedagogika Herbarta okazała się bardzo przydatna w nauczaniu szkolnym, zwłaszcza w szkołach średnich. Z powodzeniem stosowana była w Austrii, w Galicji (w zaborze austriackim, Niemczech, Ameryce. W krajach romańskich (Francja, Hiszpania, Włochy) – nie przyjęła się; była dla tych środowisk za „sucha”, zanadto kostyczna, mówiąc nieco obcesowo – za niemiecka. Rozległa krytyka herbartyzmu objęła jego różnorodne obszary, przede wszystkim – z zakresu etyki i psychologii. Co do pierwszej dziedziny podkreślano nadmiar indywidualizmu, dbanie tylko o rozwój własnego „ja” moralnego a obojętność na społeczne zadania życia ludzkiego. W praktyce oznaczało to niemożność wychowania młodzieży dla społeczeństwa. Zdecydowanie też oponowano wobec herbartowskich teorii psychologicznych. Zdaniem krytyki naukowej już psychologia oparta tylko na *wyobrażeniach* to fałsz. Dziś nikt się nie wierzy, by przez mnożenie i kombinowanie *wyobrażeń* można wpłynąć na emocjonalną stronę człowieka, na jego pożądaną, wolę, a, w konsekwencji, na czynności. Nie w samym też nauczaniu – jak twierdził Herbart – leży klucz do wychowania moralnego i społecznego²².

²² Por. St. Kot, *Historia wychowania*. Warszawa 1994, t. II, s. 153-162.

Nadeszły czasy rozwoju kapitalizmu, industrializacji, w cień usuwał się humanizm, zapanowała technika. I wówczas pojawił się pedagog, bez którego nie można wyobrazić sobie przyszłego szkolnictwa zawodowego. Był to **John Dewey**, twórca tzw. szkoły aktywnej, którego praca w polskim przekładzie pojawiła się dopiero w latach trzydziestych, dwa lata po opublikowaniu książki jego admiratora – Henryka Rowida²³.

Dewey utrzymywał, że postęp kultury technicznej, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki spowodował, że szkoła musiała przestać oddawać się filozoficznej kontemplacji i stać się instytucją *aktywną*. W istocie w miejsce tradycyjnego pojmowania zadań nauki wkroczył filozoficzny pragmatyzm i psychologiczny behawioryzm. Tę *nową pedagogikę* nazwano w Europie dość niezręcznie – *szkołą pracy*. Gdy w II Rzeczypospolitej działalność naukową prowadzili znani pedagodzy – Stanisław Kot i Henryk Rowid – Dewey – filozof pragmatysta był profesorem uniwersytetu nowojorskiego. Działalność pedagogiczną rozpoczął jeszcze w XIX wieku. W latach 1896-1904 stworzył *laboratorium szkolne* przy instytucie pedagogicznym Uniwersytetu w Chicago. Najważniejsze prace Deweya to *Szkoła i społeczeństwo* (1900) oraz *Szkoła i dziecko* (1905). Jego pedagogika wyrażała z krytyki spontanicznego rozwoju cywilizacji przemysłowej. Otóż wielkomięjski wpływ na dziecko jest ujemny. Hamuje rozwój jego pomysłowości i zamiłowania do pracy, dziecko już nie jest świadkiem *wytwarzania* w domu, bo cały proces wytwórczy przeniósł się do fabryk i farm. Nie ma już w domu np. rękodzielnictwa, dziecko nie ma jak nauczyć się od najbliższego otoczenia porządku, pilności, spostrzegawczości.. Nie może się *ćwiczyć* z roślinami w ogrodzie, ze zwierzętami na folwarku; odebrano mu potężny środek ćwiczeń zmysłowych. Musi to zastąpić szkoła.

²³ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*. Warszawa 1933; H. Rowid, *Szkoła twórcza*. Kraków 1931.

A więc to ma być *szkoła pracy*. Ma wyrobić bystrość, aktywność, pobudzać do *rzędu* (porządku) i działania. Ma być naturalną formą czynnego życia społecznego. Bo dotychczasowej szkole brak odzwierciedlenia sytuacji społecznej, czyli brak elementu solidarystycznej, produktywnej współpracy. Tam (czyli w tradycyjnej szkole), gdzie się gromadzi tylko wiadomości, każda jednostka dba wyłącznie o siebie – stąd wzrost egoizmu, a to w konsekwencji rodzi *emulację* (rywalizację). Z tym się wiąże zjawisko podpowiadania, odpisywania. Trzeba zatem wprowadzić formy pracy zbiorowej. Zamiast lekcji (*lego* – mówię) – czynna praca. Dewey w *laboratorium szkolnym* wprowadził zajęcia fizyczne: dzieci tkwały, szyły, gotowały, ale w obudowie „naukowej”, tj. przy wykonywaniu doświadczeń, odkrywaniu przyczyn różnych zjawisk i procesów. Dewey tak dobierał prace, że ich etapy były odzwierciedleniem historycznych wysiłków i wynalazków całej ludzkości. Wiedza, do której dochodziło się w ten sposób, stawała się własnością wychowanków. Dzieci doradzały sobie nawzajem, uczyły się życia społecznego, zżywały się ze sobą w codziennym trudzie. Przy pracy tylko mogą się wyładować czynną energię wrodzone dzieciom popędy: społeczny, twórczy, badawczy, artystyczno-ekspresyjny. Niepotrzebne będą kary czy zachęty. A pedagog-nauczyciel staje się dyskretnym kierownikiem twórczej pracy – nie tłumi samodzielności ucznia. W programie Deweya były i przedmioty teoretyczne, zwłaszcza *geografia, ale i tę wiedzę należało łączyć z ćwiczeniami praktycznymi*. To właśnie zajęcia praktyczne są podstawą wychowawczą; przydadzą się na całe życie olbrzymiej większości dzieci. W *szkole aktywnej* nauczyciel musi poświęcić każdemu dziecku oddzielną uwagę; jego właściwościom, zaletom i brakom. Punkt ciężkości oddziaływania wychowawczego przenosi się jednak z nauczyciela czy podręcznika na duszę dziecka. To przewrót kopernikański – uważał Dewey i stosował chętnie takie oto porównanie: Dziecko staje się ośrodkiem – *słońcem* zainteresowania.

Przyłączając się do krytyki Deweya i jego następców (np. Rowida) trzeba zauważyć, że metoda *szkoły aktywnej* stanowiła pewne zubożenie kulturowe. Odcinało się bowiem od dziecka cały zasób dziedzictwa – ogólnoludzkiego i narodowego – dostępnego głównie za pomocą książek. Należało zatem tę metodę zmodyfikować poprzez *studiowanie* oraz prawdziwą *heurezę*, czyli prowokowanie uczniów do stawiania mądrych pytań.

6. Dziedziny wychowania

Wychowanie jest procesem bardzo złożonym. Trzeba przede wszystkim mieć świadomość doniosłości i szerokiego zakresu tych działań. Oto rejestr podstawowych celów wychowania człowieka:

1. rozwój psychofizyczny,
2. rozwój społeczny,
3. rozwój moralny,
4. uwrażliwienie na piękno,
5. poczucie przynależności do własnego narodu,
6. rozwój kultury materialnej i duchowej,
7. życie rodzinne,
8. życie umysłowe.

A zatem wychowanie wkracza w różne obszary życia. Są to mianowicie dziedziny:

- moralne,
- patriotyczne,
- umysłowe,
- estetyczne,
- zdrowotne i fizyczne.

Dajemy tu priorytet kwestiom moralnym i prezentujemy współczesne problemy wychowania moralnego.

Na plan pierwszy wysuwa się rola rodziny w życiu człowieka.

We wszystkich psychologicznych teoriach rozwoju dziecka wskazuje się na znaczenie tej grupy społecznej w procesie oceniania moralnego i internalizacji norm moralnych. Stąd uzasadniony pogląd, że wszelkie problemy w wychowaniu dzieci mają źródło w rodzinie, która nie wypełnia należycie swojej funkcji opiekuńczej i wychowawczej.

W życiu rodziny odbijają się problemy społeczne i ekonomiczne państwa. Wynika to z realizacji polityki prorodzinnej i ekonomiczno-politycznej (dobrej lub słabej).

Przemiany w moralności wynikają z przeobrażeń cywilizacyjnych dokonujących się w skali makrospołecznej. Rzutują one, na ogół pośrednio – na sytuację mikrośrodków społecznych, w tym na rodzinę.

Co więc dziś wpływa na klimat moralny wokół współczesnego wychowania?

Spróbujmy wyszczególnić – w formie uproszczonego zestawienia – warunki konstytutywne tego klimatu:

1. Wyraźny konflikt ideałów i stylów życia oraz religii i kultur (chrześcijaństwo – islam; liberalizm – fundamentalizm).
2. Upowszechnienie się „światowego życia” w Polsce. Bezwolne przejmowanie przez młodzież innych wartości kulturowych.
3. Rozpad bloku wschodniego. Zdezorganizowany kompleks narodów; ludzie wschodu rosyjskiego znaleźli się w pustce ideologicznej i światopoglądowej. W Rosji żyje dziś 60 narodowości. A przecież odpadłe od ZSRR republiki stworzyły Wspólnotę Niepodległych Państw pod niepisanim patronatem (żeby nie powiedzieć – berłem) Rosji.

4. Ważny czynnik zmianotwórczy w sferze moralności to dynamiczny rozwój tzw. dzikiego kapitalizmu – u nas i w bloku wschodnim²⁴.
5. Kłótnie polityczne, walki między partiami, nawet niekiedy o wspólnych korzeniach²⁵.
6. Konflikty światopoglądowe, brak spójnej wizji rozwoju państwa.
7. Wzrost patologii społecznej.
8. Upadek autorytetów: rodzicielskiego, kościelnego, władzy państwowej.
9. Działanie na granicach prawa czy bezprawia.
10. Wzrost przestępstw dokonywanych przez młodocianych.
11. Obniżenie poziomu bezpieczeństwa społecznego.

***Wychowanie moralne* wymaga szczególnej subtelności i wiarogodności w podejściu pedagogicznym do wychowanków. Wychowania moralnego nie da się szczegółowo zaprogramować.**

Na jednostkę oddziałują różne, niekiedy sprzeczne systemy wartości moralnych, A na pewno *wychowanie moralne* – to sprawa pierwszoplanowa i wielopłaszczyznowa.

Obejmuje sferę intelektualną, emocjonalną, wolicjonalną.

Tu też w grę wchodzi: intuicja, empatia, wyobraźnia, myślenie. Główny cel to ukształtowanie **pozytywnych postaw społeczno-moralnych** jednostki a następnie **umiejętności wyboru** postaw pozytywnych i ukształtowania ich w wychowanku. Tu ważną rolę odgrywa **słowo**, na różnych poziomach i w różnych rodzajach

²⁴ Popularną definicją takiego kapitalizmu „bez ludzkiej twarzy” jest konstatacja: „większy rekin pożera mniejszego rekina”. Właścicielami fortun stali się ludzie o niskiej moralności. W interesach pojawia się „prawo dżungli”, oparte na oszustwach, kradzieży, nierealizowaniu podjętych zobowiązań, krzywoprzysięstwie itp.

²⁵ Klasycznym przykładem tego zjawiska jest spór o trybunał konstytucyjny w Polsce w roku 2016, który zapewne przejdzie do historii jako niechlubny przykład walki o władzę.

kształcenia, np. w szkole, w grupach wychowawczych, w kołach zainteresowań, klubach dyskusyjnych, rozpatrujących m.in. kwestie aksjologiczne; tu kształtuje się postawa wobec innych ludzi, świata przyrody i wartości kultury.

Są różne metody tworzenia pozytywnego systemu oddziaływania moralnego:

1. Wersja tzw. neutralna; zapoznanie z różnymi sposobami postępowania moralnego.

Tu nauczyciel na razie nie ujawnia stanowiska, pozwala na dyskusje. To argumentacja logiczna.

2. Wersja normatywna – przyswajanie przez dzieci i młodzież norm, których stosowanie czynie je *moralnie dobrymi*.

Dziś zaczyna dominować ta pierwsza wersja.

Treści wychowania moralnego w działalności szkoły.

Szkoła chce umocnić postawy z punktu interesu społeczeństwa. W sumie – jest to wychowanie utylitarne. Chodzi o cele i rezultaty takiego wychowania. Ważny jest tu kodeks etyczny nauczyciela; deontologia zawodu nauczyciela – wychowawcy.

Sprawą podstawową jest pojęcie wartości.

Wartości – ów termin pojawił się w XIX wieku w słowniku filozoficznym. Wartości pojawiają się, powstają, gdy człowiek nadaje rzeczom sens.

Kultura, nauka, technika, sztuka – należy do świata wartości; stanowią one sens sposobu myślenia o świecie i funkcjonowania w nim. To są drogowskazy; bo **wartość** – to jest to, co cenne, co godne pożądania. Trzeba nauczyć dziecko praktykowania wartości.

Skala i hierarchia **wartości** według Maxa Schellera (XX w.):

1. Hedonistyczne.
2. Utylitarne.
3. Witalne.
4. Duchowe.
5. Sacrum (przeciwieństwo – profanum).

Na wszystkich szczeblach mogą pojawiać się zjawiska pozytywne bądź negatywne.

Oto ważniejsze metody kształtowania wychowania moralnego:

1. Metoda modelowania (wzoru).
2. Metoda perswazji.
3. Rozmowy i dyskusje.
4. Rola dzieł sztuki, przede wszystkim dzieł literackich²⁶.

Zajmijmy się tym ostatnim kompleksem postępowania wychowawczego, czyli wychowaniem estetycznym

Wychowanie estetyczne, uwzględniające wartości sztuki, ma do spełnienia szereg funkcji, które dla łatwiejszego przyswojenia wymieniamy poprzez wyliczenie; są to zatem funkcje:

1. Poznawcza.
2. Kształcąca.
3. Ludyczna.
4. Katartyczna.
5. Terapeutyczna.
6. Kompensacyjna.
7. Moralna.
8. Estetyczna.
9. Społeczna.
10. Integrująca.
11. Afirmacyjna.

Funkcje te realizowane są na różnych przedmiotach w szkole (nie tylko na przedmiotach humanistycznych) oraz w różnych formach działań pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Wychowanie patriotyczne

Przez wszystkie etapy życia, od wieku dziecięcego – po dojrzałość – identyfikujemy się z ojczyzną – wspólnotą historyczną. Jesteśmy spadkobiercami, ale i twórcami tej wspólnoty.

²⁶ Wszystkie poniżej prezentowane rozdziały – w bloku edukacji literackiej – są właśnie przykładem preferowania wartości poprzez sztukę słowa.

Słowo „ojczyzna” znaczyło tyle co „ojcowizna”; jeszcze Kochanowski dla dzisiejszego rozumienia ojczyzny używał łacińskiego słowa „patria”.

Praktyczne zadanie wychowania patriotycznego – to poznać ojczyznę, jej dzieje, jej piękno. I dodajmy – pokochać ją.

Z omawianym problemem łączą się trzy pojęcia:

Naród – ogół zbiorowości – związanych językiem i zamieszkiwaną ziemią.

Kultura – całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości przekazywanego z pokolenia na pokolenie

Patriotyzm – miłość do ojczyzny, gotowość poniesienia ofiar dla niej, ale też spełniania codziennych obywatelskich obowiązków.

Wychowanie patriotyczne jest ściśle powiązane z życiem społecznym. W nim bardzo ważny jest kontekst historyczny, długa ewolucja kształtowania się świadomości narodowej. Obok uwarunkowań historycznych decydują też czynniki aksjologiczne i psychologiczne. Należy mieć poczucie **wartości** i potrzebę uczestnictwa w życiu społecznym. Zatem wychowanie patriotyczne trzeba dostrzegać w trzech aspektach: przez pryzmat historii wychowania, przez poczucie wartości moralnej i społecznej, wreszcie przez świadomość **aksjologii** – i tę ostatnią kwestię warto szerzej rozbudować, podkreślając różne aspekty wartości odnoszących się do wychowania patriotycznego:

1. Wartość narodu a wartość ludzkości.
2. Wartość narodu a wartość państwa.
3. Wartość narodu a życie duchowe (wartości transcendentne).

Patriotyzm w kategoriach psychologicznych i filozoficznych, w aspekcie przeżyć, czynnych nastawień wobec ojczyzny – wchodzi już w obszar badawczy **teorii wychowania**.

Historyczne przesłanki powstania i rozwoju patriotyzmu polskiego

Józef Piłsudski: *Kto nie szanuje i nie ceni przeszłości, ten nie jest godzien szacunku, terażniejszości ani prawa do przyszłości.*

Z tej dewizy, której zasadności zapewne nikt nie spróbuje podważyć, wynikają pewne wnioski, które dla przejrzystości ujmijemy w punktach:

1. Tysiącletnia historia państwowości polskiej ukształtowała tradycje wychowania patriotycznego i obronnego; nadała szczególne znaczenie takim wartościom, jak: bohaterstwo, odwaga, męstwo na polu walki, heroizm, poświęcenie dla ojczyzny.
2. Patriotyzm integrował Polaków w chwilach największych zagrożeń.
3. Trzeba na różnych zajęciach – szkolnych i pozaszkolnych, a nie tylko na lekcjach historii – eksponować te wydarzenia i postawy, które pozwalają zrozumieć i docenić, a przede wszystkim dziś kształtować oblicze patriotyzmu polskiego.

Oto wybiórczy zestaw tych zagadnień, o których mowa w p. 3 – w układzie diachronicznym:

- potęga I. Rzeczypospolitej i przyczyny upadku państwa,
- wielkie powstania narodowe: Insurekcja Kościuszkowska, Powstanie Listopadowe, Powstanie Styczniowe,
- odzyskanie niepodległości i walka o jej utrzymanie (m.in. bitwa warszawska 1920r.),
- walka z okupantem w latach 1939-1945 (ruch oporu; tu: powstanie w getcie, Powstanie Warszawskie),
- Polacy na dwóch frontach II wojny światowej,
- próby odbudowy i utrzymania ciągłości państwa w latach 1945-1989,
- zdobycze i meandry współczesności – ostatniego 25-lecia (III. Rzeczypospolitej).

Obszary wychowania patriotycznego krzewionego przez szkołę i placówki kultury:

1. Lekcje: historii, polskiego, wychowania obronnego, geografii, wiedzy o świecie, wychowania muzycznego, wychowania plastycznego (z elementami historii sztuki).
2. Wystawy; spotkania z twórcami.
3. Imprezy rocznicowe.
4. Filmy historyczne; telewizja, internet.
5. Konkursy wiedzy o kraju.
6. Pomniki chwalebnej przeszłości.
7. Gazetki szkolne.
8. Cześć wobec godła i barw narodowych.

Zacytujmy na koniec konkluzję z pism współczesnego badacza i praktyka o randze i znaczeniu wychowania patriotycznego:

*Patriotyzm stanowi wykładnię społeczną naszego działania wychowawczego, jest też źródłem weryfikacji uznawanych wartości moralnych oraz państwowych i narodowych*²⁷.

7. Problemy pedagogiki opiekuńczej²⁸

Można uznać **pedagogikę opiekuńczą**, czy jak to nazywają niektórzy badacze i praktycy, **pedagogikę opieki** – za dyscyplinę naukową. Jest to nauka o funkcjach, zasadach, formach, metodach opieki, ale i wychowaniu przez opiekę, czyli wychowaniu opiekuńczym. Dobre wychowanie powinno być zwaloryzowane

²⁷ Leon Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 124-125.

²⁸ Warto skorzystać z kompendiów poświęconych tym zagadnieniom: Zdzisław Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006, t. I, t. II. *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość* pod red. Elżbiety Jundził i Róży Pawłowskiej. Gdańsk 2008.

wartościami opieki. W Polsce od 1 stycznia 1999 roku *opieka nad dzieckiem* jako zadanie państwowe przeszła z Ministerstwa Edukacji Narodowej do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Podstawy tych działań to dokumenty ogólnoświatowe: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Europejska Konwencja Praw Człowieka.

Jak dookreślić pojęcie i przedmiot pedagogiki opiekuńczej?

Ryszard Wroczyński uważa pedagogikę opiekuńczą za część pedagogiki społecznej, naukę pograniczną, która ma dać podstawy do planowego działania w domenach opieki społecznej i pedagogiki. Józef Wołczyk utrzymuje, że pedagogika społeczna to rozwijanie działalności praktycznej – wspomagające rozwój dzieci, dorosłych, starszych; także działalność kompensująca. Janina Maciaszkowa utrzymuje, że pedagogika opiekuńcza bada wszystkie fakty, sytuacje, zaspakajając potrzeby ludzkie, zwłaszcza młodzieży.

Oto – skrótowo ujmując – obszary i zadania pedagogiki opiekuńczej:

1. dostarczenie niezbędnej wiedzy o potrzebach ludzkich,
2. diagnoza warunków,
3. dobór metod do sprawowania opieki,
4. opieka a wychowanie,
5. model opiekuna,
6. pedagogika opiekuńcza w systemie nauk społecznych,
7. opieka za granicą,
8. kategorie opieki: rodzinna, społeczna, religijna, moralna, prawna, wychowawcza, ekonomiczna,
9. historia opieki.

Treści **pedagogiki opiekuńczej**, jak widać choćby z powyższego zestawu, są zarazem heterogeniczne i komplementarne. W pedagogice opiekuńczej i jej przedmiocie zawarte są różne elementy treści poznawczych. Mieszczą się tutaj:

1. teoria opieki międzyludzkiej,
2. teoria wychowania przez opiekę,
3. teoria wychowania opiekuńczego,
4. elementy przedmiotu poznania²⁹.

Można wyróżnić różne **metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej** – w zależności od rodzaju i miejsca tej działalności, np. metodyka wychowania szkolnego, wychowania w świetlicy czy w internacie, metodyka zajęć korekcyjnych czy resocjalizacyjnych (metody pracy w tego typu ośrodkach). Używamy też określeń: metodyka pracy wychowawcy, nauczyciela zajęć pozalekcyjnych, wychowawcy kolonijnego itd. Ale funkcjonuje też metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej w każdym domu rodzinnym, rodzinach zastępczych, wioskach dziecięcych etc.

Najważniejszy w tej działalności – obok, rzecz jasna, dziecka – jest **wychowawca**.

Podstawowe zadania wychowawcy to:

- rozpoznanie środowiskowe,
- poznanie i stosowanie zasad pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz przepisów prawa,
- dokształcanie.

A jaka relacja zachodzi między **wychowaniem a opieką**?

Opieka i wychowanie występują w ścisłej łączności, szczególnie w zakresie rozwijania moralnego i kulturalnego wychowanków oraz podczas pełnienia przez wychowawcę funkcji: kompensacyjnej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej i rehabilitacyjnej³⁰. Warto zapamiętać pewną postulowaną prawidłowość:

Powinny współistnieć: wychowawcza waloryzacja opieki z opiekuńczą waloryzacją wychowania.

²⁹ Zdzisław Dąbrowski, Franciszek Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2000.

³⁰ J. Maciaszkowa, *Opieka i wychowanie. Różnice podobieństwa*, „Problemy opiekuńczo-Wychowawcze”, 5/1983.

Wychowanie opiekuńcze to każda forma edukacji, gdy nauczyciel wychowawca przejawia postawy opiekuńcze (zapewnienie bezpieczeństwa, sprawiedliwe traktowanie, samorealizacja dziecka itd.).

Mówi się też o **wychowaniu przez opiekę**.

Przypomnijmy: **wychowanie** to planowa, świadoma, długofalowa działalność ukierunkowana na kształtowanie osobowości człowieka. **Opieka** występuje razem a niekiedy tuż przed wychowaniem. Bywa ona: profilaktyczna, interwencyjna, kompensacyjna. Nie należy mieszać **opieki z pomocą**.

Zapamiętajmy maksymę: *Każdemu, kto już wymaga opieki, nie wystarczy pomoc, zaś potrzebującemu tylko pomocy, opieka jest zbędna lub nawet niewskazana.*

Proces opieki

Proces opieki można ująć w dwa cykle:

1. diagnostyczny,
2. realizacyjny.

Obszar diagnostyczny obejmuje:

1. sygnalizację potrzeb opieki,
2. rozpoznanie potrzeb opieki,
3. kwalifikację potrzeb opieki,
4. udzielenie bezpośredniej pomocy m.in. poprzez przekazanie podopiecznego do placówki opiekuńczo-wychowawczej (lub ośrodka adopcyjnego).

W obszarze realizacyjnym opieki zachowywane są zazwyczaj następujące etapy:

1. adaptacja podopiecznego do placówki opiekuńczo-wychowawczej,
2. przygotowanie wychowanka do samodzielnego życia,
3. usamodzielnienie wychowanka,
4. opieka wspomagająca w pierwszym okresie samodzielnego życia.

A. Status opiekuna

Zadania opiekuna obejmują czynności pielęgnacyjne (bezpośrednie), ale i pośrednie, czyli: kreatywne, kierownicze, wspomagające.

Ważną kwestią jest zachowanie etyczne opiekuna. Nie ma czegoś takiego jak kodeks etyczny w tej dziedzinie. To pewne, że każdy opiekun powinien być dobrym, prawym człowiekiem, dbającym o dobro dziecka, a kontrolerem jego zachowań, podejmowanych decyzji powinno być jego sumienie. To zasady ponadczasowe.

W latach 60-tych XX wieku wybitny pedagog Stefan Baley tak skodyfikował dyspozycje będące zarazem pozytywnymi postawami opiekuńczymi opiekuna wychowawcy:

1. przychyłność, życzliwość dla dziecka,
2. rozumienie dziecka,
3. nastawienie na systematyczne zajmowanie się dziećmi,
4. powinowactwo duchowe (swoisty infantyizm wychowawcy),
5. cierpliwość,
6. taktowność,
7. respektowanie indywidualności dziecka³¹. Propozycje Janusza Karczaka omawiamy w innym miejscu³².

Można to rozwinąć zestawami pozytywnych oraz negatywnych postaw wychowawców.

Postawy pozytywne:

1. akceptacja każdego podopiecznego takim, jakim on jest,
2. życzliwość wobec niego i jego spraw,
3. respektowanie osobowości i indywidualności podopiecznego,
4. aktywne nastawienie do potrzeb podopiecznego,
5. zachowanie pryncypialności i rozsądku w sprawowaniu opieki.

³¹ Zob.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie...*, t. I, op. cit., s. 196.

³² Zob. s. 81-83.

Postawy negatywne:

1. unikanie sytuacji i czynności opiekuńczych,
2. nadmierna opiekuńczość³³,
3. ograniczenie zakresu i stopnia zaspokajania potrzeb,
4. utrzymywanie dystansu psychicznego wobec podopiecznych,
5. jednostronność i skrajność wychowawcza,
6. nadmierna surowość wobec podopiecznych,
7. przenoszenie winy za wszelkie niepowodzenia na podopiecznych³⁴.

Postawy rodzicielskie:

Ułóżmy je w pary:

1. akceptacja – odrzucanie,
2. nadmierne wymagania – uznanie praw dziecka,
3. współdziałanie – unikanie,
4. rozumna swoboda – nadmierne chronienie.

Rodzaje opiekunów (w zależności od zakresu opieki),

1. opiekunowie pełni (rodzice, wychowawcy w domach dziecka),
2. opiekunowie niepełni (np. wychowawcy przedszkolni),
3. opiekunowie specjaliści (np. korepetytorzy)³⁵.

³³ Ostatnio dość często dyskutuje się o nadopiekuńczości. Oto fragment wywiadu z psychologiem na ten temat:

Pomoc dorosłego człowieka powinna być jak rusztowanie. Nie ingeruje w konstrukcję, ale pomaga w budowaniu. Nie mówimy „zrób tak”, tylko pomagamy: „co możesz zrobić?”, „czy o czymś nie zapomniałeś?”. Potem zdejmujemy rusztowanie, a budynek stoi. [...] Rosyjski psycholog i pedagog Lew Wygotski tłumaczył, że każdy podmiot, każde rozwijające się dziecko jest autorem swojego doświadczenia. [...] To znaczy, że dziecko może osiągnąć nowe rzeczy samo w dłuższej perspektywie albo szybciej z pomocą dorosłego (Z dr. Witoldem Ligęzą, psychologiem rozmawia Alicja Bobrowicz; „Gazeta Wyborcza” 10-11 grudnia 2016. Magazyn Świąteczny, s. 20).

³⁴ Z. Dąbrowski *Pedagogika opiekuńcza w zarysie...*, t. I, op. cit., s. 209-214.

³⁵ To instytucja znana od dawna; Mickiewicz jako gimnazjalista był np. takim „korepetytorem”, a właściwie dozorcą młodszych chłopaków, którym pomagał w odrabianiu lekcji. Znana jest legenda jak dla uspokojenia niesfornych podopiecznych zajął ich a następnie uspił opowieścią o rozbójnikach.

Zatem – mamy opiekunów *nieformalnych* (naturalnych rodziców; opiekunów zastępczych – np. w rodzinach zastępczych lub adopcyjnych) oraz *formalnych*.

Ci ostatni to następujące grupy opiekunów:

1. opiekun zawodowy – wychowawca w placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
2. prawny – kurator, opiekun prawny.

Można też podzielić opiekunów w zależności od stopnia zaangażowania w ich działalności:

1. typ „macierzyński” („kocha dzieci”),
2. typ instruktora („starszy kolega”),
3. typ pedagoga (dziecko jako „problem” do rozwiązania naukowego i praktycznego).

Wychowawca-opiekun – to także *nauczyciel-wychowawca* w szkole; a zazwyczaj jest nim każdy nauczyciel.

W szerokim znaczeniu – wychowawcami są też pracownicy pedagogiczni sądownictwa, zakładów karnych, placówek kultury, służby zdrowia, opieki społecznej, pracownicy ruchu artystycznego itd.

B. Rola opiekuńcza rodziny

Opieka nad dzieckiem wraz z wychowaniem – zaczyna się już w rodzinie.

Rodzina – to pierwszy i najważniejszy czynnik środowiskowy. Powinna dziecku zapewnić: miłość, opiekę, przynosić zaspokojenie potrzeb psychicznych, fizycznych, intelektualnych. W rodzinie – najlepszy, ale i najtrudniejszy – jest styl wychowania demokratycznego; „dziecko to też człowiek”³⁶.

Arystoteles uznał rodzinę za podstawowe źródło wychowania człowieka, ważniejsze niż państwo; to – jego zdaniem – najważniejszy czynnik rozwoju jednostki.

³⁶ Sformułowanie tego „odkrycia” przypisuje się Januszowi Korczakowi.

August Comte – filozof, socjolog (XVIII-XIX w.) uznawał rodzinę za podstawową grupę ludzką, na której opiera się społeczeństwo.

Współcześni pedagodzy i filozofowie uznają, że rodzina daje poczucie wsparcia we wszystkich, niezbędnych człowiekowi zakresach funkcjonowania³⁷. Rodzina utrzymuje ciągłość biologiczną i kulturową społeczeństwa³⁸. Jan Paweł II uważa rodzinę za czynnik sprawczy siły człowieka. Rodzina szczęśliwa – to ta, gdzie panuje miłość i zaufanie. Rodzina to mała grupa społeczna realizująca określone funkcje, kształtująca właściwe postawy oraz zapewniająca więź między członkami.

Dziś, dodajmy, te więzi słabną. Brak odpowiedniego dystansu między mężem a żoną, coraz mniejszy między dziećmi a rodzicami. Między dziećmi a rodzicami pojawiają się tzw. stosunki koleżeńskie. Więż osobista towarzyszy rzeczowej³⁹.

Aspekty rodziny:

- psychologiczny: więzy emocjonalne,
- społeczny (pozycja społeczna, struktura, autorytet),
- kulturowy (normy, wzorce wewnątrzrodzinnych ról społecznych),
- demograficzny (liczebność, rodzaj pokrewieństwa).

Socjologowie kwalifikują rodzinę jako instytucję społeczną. Według tej kwalifikacji jest to grupa realizująca istotne sprawy dla zbiorowości. Określa formy organizacyjne, ustala zespół urządzeń, środków działań, zespół ról społecznych dla całej grupy. Tak rozumiana „rodzina dla społeczeństwa” określa funkcje i zadania oraz efekty działalności.

A oto podstawowe funkcje rodziny:

1. seksualna (prokreacyjna), małżeńska,
2. materialna – ekonomiczna,

³⁷ L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.

³⁸ To pogląd Jana Szczepańskiego. Zob. tegoż autora: *O indywidualności* (1985), *Polskie losy* (1993), *Wizje naszego życia* (1995).

³⁹ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.

3. kontrolna (wobec dzieci, coraz bardziej problematyczna),
4. opiekuńcza, rodzicielska,
5. kulturalna,
6. emocjonalno-ekspresyjna(miłość rodzinna),
7. socjalizacyjna (przygotowanie dzieci do życia).

Niektórzy badacze (np. F. Adamski) te funkcje dzielą na pierwszo- i drugoplanowe. Te pierwsze to funkcje: prokreacyjna, socjalizacyjna, funkcja miłości; drugoplanowe to: ekonomiczna, opiekuńcza, religijna, integracyjna.

Pedagodzy i socjolodzy – uważają zatem, że główne zadania rodziny to zapewnienie ciągłości biologicznej i kulturowej społeczeństwa, zaspokajanie istotnych potrzeb jej członków.

Walory opieki rodzinnej

Działania opiekuńcze w rodzinie mają charakter naturalny.

Najlepsza jest **rodzina funkcjonalna**. Zaspokaja potrzeby **powszechne. Oto wyszczególnienie tych najważniejszych:**

1. akceptacja,
2. bezpieczeństwo,
3. miłość,
4. przynależność,
5. uznanie,
6. wyłączność,
7. ekspresja emocjonalna, poczucie rozluźnienia,
8. pomoc i oparcie,
9. intymność,
10. pozytywny oddźwięk psychiczny,
11. stabilizacja,
12. dobra perspektywa,
13. altruizm,
14. allocentryzm.

Rodzina dysfunkcjonalna jest zaprzeczeniem przynajmniej niektórych spośród wyżej wyszczególnionych wartości. Omówimy kwestie z nią związane w rozdziale o terapii.

W rodzinie o opiece nad dzieckiem decyduje osoba dorosła, rozbudzająca pragnienia i zaspokajająca potrzeby dzieciństwa. Dotyczą one szeregu kwestii, a w szczególności:

1. przywiązania,
2. stałości otoczenia,
3. wzrostu i rozwoju,
4. znaczenia i ważności spraw życia codziennego,
5. zabawy,
6. oparcia i wzoru,
7. partnerstwa,
8. poczucia własnej wartości,
9. eksperymentowania w różnych rolach.

C. Opieka przedszkolna

Instytucje uzupełniające funkcje rodziny to żłobek lub klub dziecięcy. Zapewniają one opiekę dziecku do lat trzech. W żłobku mogą przebywać dzieci od ukończenia 20. tygodnia życia; w klubie dziecięcym – od 1. roku życia. Limit czasu: w żłobku – do 10. godzin dziennie; w klubie do 5. godzin. Istnieje też instytucja dziennego opiekuna, który może objąć opieką dzieci powyżej ich 20. tygodnia życia i nie może ich być więcej niż pięcioro. Żłobki i kluby dziecięce działają na podstawie statutów nadanych przez organy prowadzące i opracowanych w oparciu o resortowe przepisy.

Przedszkole

Opieka przedszkolna należy do zadań własnych gminy. Obok przedszkoli organizowane są zespoły wychowania przedszkolnego oraz kluby przedszkolne. Przedszkola działają na podstawie statutów, opracowanych w oparciu o przepisy prawa i zatwierdzone przez organ prowadzący. Przedszkola pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze, edukacyjne.

Podstawowe zadania przedszkola to opieka nad dzieckiem, jak najpełniejsza realizacja jego potrzeb oraz współpraca z rodzicami

i ich pedagogizacja. Wymierne korzyści dla dziecka uczęszczającego do przedszkola to m.in.: możliwości wypowiedzianie się w grupie, uczenie się współdziałania, zwiększanie poczucia własnej wartości, słuchanie innych i bycie wysłuchiwanym, wzrost możliwości realizacyjnych, wzrost świadomości potrzeb. Korespondują z tym **cele wychowania przedszkolnego**, nakierowane bezpośrednio na dziecko, a zilustrowane w poniższym zestawieniu:

1. wspomaganie uzdolnień,
2. kształtowanie intelektualnych potrzeb,
3. wyrabianie i doskonalenie poczucia dobra i zła,
4. kształtowanie odporności emocjonalnej,
5. rozwijanie umiejętności społecznych, poczucia przynależności społecznej,
6. troska o zdrowie i rozwój fizyczny,
7. zdobywanie wiedzy,
8. wejście w świat wartości estetycznych,
9. zapewnienie jak najlepszych szans edukacyjnych.

Najczęściej stosowane metody pracy opiekuńczo-wychowawczej w przedszkolu to metoda ćwiczeń (oparta na bezpośrednim działaniu dziecka), obserwacja (tzw. percepcyjna: – pokaz lub metoda egzemplifikacyjna), metody słowne (m.in. metoda „żywego słowa”) oraz metoda zabawy (różnorodna, rozbudowana, wielostronna).

Metodę zabawy jako najważniejszą, cała bowiem działalność dziecka w tym wieku jest w istocie zabawą, trzeba oddzielnie uszczegółowić. A więc w przedszkolu preferuje się następujące rodzaje zabaw: ruchowe, sensomotoryczne konstrukcyjne (np. z klockami lego), „dramatyczne” (zadania realizowane na niby), gry z regułami (np. „berek”, gra w klasy).

Do tego dochodzi cała seria zajęć obowiązkowych (samoobsługa, spacer, wycieczki, przygotowywanie uroczystości i występów okolicznościowych – Dzień Matki, Dzień Babci, Dzień Dziadka itd.).

D. Funkcja opiekuńcza szkoły

Funkcja opiekuńcza szkoły **powinna** być dostosowana do każdego poziomu edukacyjnego. Dotąd jeszcze obowiązuje ustawa z 25 lipca 1998, ze zmianami dokonanymi w 2015 roku.

W szkole podstawowej dzieci rozpoczynają naukę – w zależności od woli rodziców – od szóstego lub siódmego roku życia. W chwili gdy piszę te słowa rząd RP przyjął propozycje ustawy o likwidacji gimnazjum i przywróceniu ośmioletniej szkoły – powszechnej, o czteroletnim szczeblu podstawowym i czteroletnim gimnazjalnym. Na tej podstawie zostaną odtworzone czteroletnie licea i cztero- lub pięcioletnie technika. Zostanie też odbudowane szkolnictwo zawodowe, tzw. branżowe, na bazie szkoły powszechnej.

Na razie obowiązuje jeszcze stary system. A zatem – w klasach I-III jest tzw. kształcenie zintegrowane.

Na tym etapie dydaktyki i wychowania największą uwagę należy poświęcić tzw. dzieciom specjalnej troski.

W tym zakresie wielką rolę mają do spełnienia poradnie psychologiczno-pedagogiczne, zwane niegdyś poradniami wychowawczo-zawodowymi. Model pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach wychowawczych jest, a w każdym razie – powinien być, trzystopniowy:

1. diagnostyczny,
2. programowy,
3. praktyczny.

Działalność opiekuńczą należy poprzedzić rzetelną diagnozą pedagogiczną. Opieka powinna być ciągła i systematyczna oraz elastyczna, obejmować: rozpoznanie, kształtowanie, stymulowanie kompensacyjne, wychowanie opiekuńcze, doradcze, kierowanie do placówek specjalistycznych, rzetelnie spełnianą funkcję wychowawcy, pomoc w osiągnięciu powodzeń szkolnych dziecka-wychowanka.

A zatem tak można zestawić funkcje opiekuńcze szkoły:

1. podstawowe i niezbywalne: bezpieczeństwo, higiena, zdrowie,
2. kompensacyjne,
3. korekcyjno-wychowawcze,
4. inspirujące rozwój zainteresowań i uzdolnień uczniów,
5. stwarzające warunki dla odnoszenia sukcesów przez ucznia,
6. tworzące atmosferę dobrego klimatu dla nauki, zabawy, odpoczynku.

Osobowość nauczyciela – wychowawcy zajmuje w realizacji funkcji wychowawczych szkoły miejsce szczególne. Spróbujmy – w formie zestawienia – przedstawić postulowane cechy tej osobowości – w odniesieniu do spełniania zadań z zakresu opieki i wychowania:

1. pozytywny stosunek do samego zjawiska „wychowalności”, czyli optymizm pedagogiczny,
2. pozytywne postawy opiekuńczo-wychowawcze,
3. akceptacja ucznia – wychowanka; podmiotowość opiekuńcza,
4. kompetencje zawodowe,
5. kultura osobista, takt,
6. wyobraźnia pedagogiczna,
7. życzliwość,
8. ustawiczne samokształcenie, doskonalenie warsztatu badawczego,
9. stała autoocena,
10. odpowiedzialność, tolerancyjność,
11. konsekwentne eliminowanie wszelkich potencjalnych i faktycznych zagrożeń,
12. optymalne wykorzystanie zasobów materialnych szkoły (w tym – pomocy naukowych) w procesie dydaktyczno-wychowawczym,
13. poszanowanie zasady ufności i dyskretności opieki,
14. przestrzeganie systematyczności pracy opiekuńczej.

E. Rola pedagoga szkolnego

Pedagog szkolny to stanowisko już powszechne w każdym typie szkół wielooddziałowych. Postulowana jest, choć wciąż z rzadką występująca, analogiczna funkcja psychologa.

Pedagog szkolny realizuje zadania opiekuńczo-wychowawcze oraz zadania z zakresu poradnictwa zawodowego w porozumieniu z wychowawcami klasowymi. W zakresie opieki domeną jego działania jest pomoc w wychowaniu oraz nauce tzw. dzieci trudnych. Zadania pedagoga szkolnego da się skodyfikować w trzech kompleksach zagadnień: organizacyjnych, profilaktyczno-wychowawczych, zawodoznawczych. Oto uszczegółowienie tych bloków działań:

I. Zadania organizacyjne:

1. diagnoza sytuacji rodzinnej uczniów,
2. organizacja poradnictwa i działań zawodoznawczych,
3. współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną,
4. współpraca ze środowiskiem,
5. współdziałanie w opracowaniu planu wychowawczego szkoły,
6. składanie sprawozdania ze swej działalności na forum rady pedagogicznej.

II. Zadania z zakresu profilaktyki wychowawczej

1. organizacja terapii pedagogicznej,
2. socjoterapia,
3. opieka nad uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych,
4. oddziaływanie na rodziny dysfunkcyjne,
5. współdziałanie w opracowaniu szkolnego programu profilaktycznego,
6. współdziałanie z instytucjami przeciwdziałającymi niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży.

III. Zadania związane z udzielaniem pomocy socjalnej uczniom:

1. współdziałanie w kwalifikacji do opieki świetlicowej,

2. współdziałanie w przyznawaniu uczniom stypendiów społecznych i zapomóg,
3. współdziałanie w zapewnieniu dożywiania uczniów.

Pedagog szkolny jest zobowiązany do prowadzenia ścisłej dokumentacji swych działań. Oto zestaw tych dokumentów:

1. Plan pracy.
2. Dziennik pracy.
3. Ewidencja wychowanków wymagających specjalnej opieki.
4. Dokumentacja współpracy z poradnią wychowawczo-zawodową i innymi instytucjami.

Zestawmy na koniec cechy osobowości zawodowej wzorowego pedagoga. A zatem jest to:

- a. Diagnosta.
- b. Profilaktyk.
- c. Terapeuta.
- d. Organizator działań opiekuńczo-wychowawczych.

Istotnym elementem a właściwie obszarem szkolnych działań opiekuńczo-wychowawczych jest **światlica szkolna**. Gromadzi ona trzy rodzaje uczniów, zapewniając im opiekę po-, a nawet przed- działaniami dydaktycznymi. Są to więc uczniowie:

1. dojeżdżający,
2. oczekujący na opiekunów (rodziców, etc.),
3. wykazujący zaburzenia zachowań.

A w formie zestawienia można podać cele pracy świetlicowej:

1. Zapewnienie opieki wychowawczej.
2. Nauka własna i pomoc w zadaniach domowych.
3. Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów.
4. Łagodzenie zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży.

W pracy świetlicowej obowiązują następujące zasady:

1. Dostosowanie działalności opiekuńczej do potrzeb i zainteresowań, a także możliwości psychofizycznych wychowanków.
2. Dobrowolność uczestnictwa w zajęciach.

3. Wszechstronna aktywizacja uczniów.
4. Atrakcyjność zajęć, respektowanie pomysłów wychowanków.
5. Inspirowanie uczestników zajęć.
6. Wyzwalanie ekspresji wychowanków.
7. Prowadzenie dyskusji.
8. Pomoc i ocena.
9. Wykorzystanie środków audiowizualnych.
10. Kontakty ze środowiskiem społecznym.

Szczególnym polem działania opiekuńczego są **światlice terapeutyczne** dla uczniów z zaburzonym zachowaniem. Pożądane skutki pracy terapeutycznej w placówkach tego typu to:

1. Odreagowanie emocjonalne.
2. Zmiana sądów poznawczych.
3. Zmiana wzorców zachowań.
4. Eliminacja zachowań agresywnych.

Nauczyciel – wychowawca powinien wykazywać pewne szczególne predyspozycje, które będą pozytywnie rzutować na przebieg pracy w światlicach terapeutycznych. A zatem:

1. Akceptować wychowanków.
2. Być z wychowankami w bliskim kontakcie emocjonalnym.
3. Ustalić kontrakt norm i zasad postępowania.
4. Tworzyć atrakcyjne oferty zajęciowe.

Światlica terapeutyczna winna współpracować z rodzicami, nauczycielami, środowiskiem lokalnym.

Istnieją bardzo różnorodne metody pracy w światlicach terapeutycznych. Oto niektóre z nich:

1. Arteterapia.
2. Socjoterapia.
3. Zajęcia rekreacyjne.
4. Techniki relaksacyjne.
5. Gry i zabawy.

Na koniec rozważań o metodyce pracy opiekuńczo-wychowawczej przypomnijmy jej zasady, będące zarazem rejestrem podstawowych zadań wychowawcy:

1. rozpoznanie środowiskowe, w tym dotyczące uwarunkowań – psychicznych i społecznych uczniów i wychowanków,
2. znajomość zasad i przepisów w zakresie metodologicznego działania opiekuńczo-wychowawczego,
3. dokształcanie i doskonalenie wychowawców, opiekunów i nauczycieli a także rodziców w zakresie metod pracy z dziećmi,
4. wymiana wiedzy i umiejętności między wychowawcami różnych typów placówek opiekuńczo-wychowawczych.

F. Zjawisko sieroctwa i jego kompensacja

Obok sieroctwa naturalnego, w którym dziecko jest pozbawione rodziców, pojawia się – i to coraz częściej – sieroctwo społeczne (rodzina rozbita lub wykolejona). I właśnie sieroctwu społecznemu trzeba poświęcić szczególną uwagę.

Dzieci – sieroty czy półsieroty społeczne trafiają do rodzin zastępczych, rzadziej do adopcyjnych, najczęściej do rodzinnych lub instytucjonalnych domów dziecka. Właśnie w stosunku rodziców czy opiekunów (zazwyczaj o ograniczonej władzy rodzicielskiej) do dzieci przebywających w domach dziecka dostrzega się stopnie sieroctwa społecznego. Oto one:

1. Stopień najwyższy: nie ma kontaktu z rodzicami; nikt dziecka nie odwiedza.
2. Stopień średni: jest jakiś kontakt rodziców z dzieckiem, ale sporadyczny; najbardziej bolesne dla dziecka jest to, że ów kontakt jest przerywany, potem w końcu ustaje.
3. Sieroctwo społeczne przejściowe; dziecko wraca do domu (po przywróconej władzy rodzicielskiej) lub trafia do rodziny adopcyjnej.

4. Sieroctwo wtórne (najtrudniejsze bodaj dla dziecka!); adopcja i znów osierocenie – gdy rodzina się dezorganizuje.
5. Sieroctwo społeczne rzeczywiste (bez jakiegokolwiek kontaktu z rodzicami), wynikające z dezorganizacji rodziny, z odrzucenia dziecka.
6. Sieroctwo społeczne pozorne: dziecko jest w domu, ale brak kontaktu z rodzicami; najczęściej w okresie dojrzewania dziecka; zazwyczaj zjawisko przejściowe.
7. Sieroctwo społeczne prawne; wynikające z orzeczenia sądu rodzinnego.
8. Sieroctwo społeczne losowe, przejściowe (choroba rodziców), czasowe zawieszenie ich opieki.
9. Sieroctwo emocjonalno-duchowe, czyli psychologiczne (sieroctwo jako stan ducha).
10. Sieroctwo „emigracyjne” („eurosieroctwo”).
11. Sieroctwo utajone („dzieci ulicy”); pojawia się też instytucja pedagoga ulicy, który stara się mieć pieczę nad tego rodzaju „sierotami”, często wchodzącymi na drogę przestępczą.

Przyczyny, czy, jak się to mówi „etiologia” sieroctwa społecznego są i makrospołeczne, i mikrospołeczne; oto niektóre z tych pierwszych:

1. bezrobocie,
2. ubóstwo,
3. bezdomność,
4. anonimowość,
5. zmiana hierarchii wartości,
6. zmiana stylu życia.

A do przyczyn mikrospołecznych, już wynikających z kategorii osobniczych należą:

1. alkoholizm,
2. narkomania,
3. prostytutka,
4. choroby przewlekłe,

5. bieda, czyli brak zabezpieczenia podstawowych warunków materialnych,
6. brak wewnętrznego rodzinnego dialogu,
7. brak miłości,
8. brak poważnego, godnego traktowania dziecka, poświęcanie mu niewielkiej ilości czasu,
9. brak współpracy rodziców ze szkołą.

Zatem czynniki o charakterze biologicznym (genetycznym), socjologicznym, psychologicznym, ekonomicznym budują „etiologię” sieroctwa społecznego.

8. Z dziejów opieki⁴⁰

Opieka nad dzieckiem na przestrzeni dziejów postępowała od autopieki (opieki pierwotnej) przez działania charytatywno-filantropijne do planowanej organizacji działań opiekuńczych.

Już w czasach prehistorycznych, w okresie tzw. hordy pierwotnej zajmowano się dziećmi obowiązkowo według pokrewieństwa plemiennego, gdy ich rodzice zaginęli.

W starożytnych Atenach funkcjonowała szkoła dla chłopców. Sześcioletek trafiał pod oko niewolnika-pedagoga. Gramatysta uczył czytania i pisania, rachunków i literatury; lutnista – gry na lutni. Realizowano potrzeby filozoficzne, zdrowotne, potrzeby uznania i samorozwoju.

W IV wieku, za panowania Aleksandra Wielkiego nastąpił wzrost pozycji rodziny, roli kobiety, dzieci, wzrost kultury duchowej. Powstają szkoły gramatyczne, retoryczne, gimnazjony (kluby kulturalno-sportowe). Sprzyja temu literatura. Utwory

⁴⁰ Zob.: Stefania Walasek, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, Kraków 2008; Leszek Albański, Stanisław Gola, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Jelenia Góra 2013.

Ksenofonta (moralisty) i Teofrasta (filozofa) – prezentują ideał mężczyzny, jego roli w rodzinie; ideał mężczyzny w rodzinie – jako filozofa, retora.

Starożytni Grecy, następnie Rzymianie oddzielali funkcje opiekuńczo-wychowawczą (*educatio*) – pełnioną przez rodzinę, od kształcącej (*doctrina*), którą pełniła szkoła. W cesarskim Rzymie powstała teoria szkoły. Twórcą *zasad dobrej szkoły* był Marek Fabiusz Kwintilian. Oto te zasady:

1. program kształcenia odpowiedni do wieku ucznia,
2. dobrze przygotowany nauczyciel,
3. przerwy między lekcjami,
4. zapewnienie uczniom odpoczynku.

W starożytnym Rzymie grupa rodzinna miała cechy samoregułującego się układu. Mężczyzna gromadził dobra materialne, chronił rodzinę, dbał o jej przyszłość. Na kobiecie spoczywały obowiązki związane z pracami domowymi, opieką i wychowaniem potomstwa.

W średniowieczu w Europie pojawia się działalność opiekuńcza nad osobami wykluczonymi ze społeczeństwa (sierotami, ubogimi, niepełnosprawnymi etc.). Tę opiekę wzięły na siebie zgromadzenia zakonne.

W Polsce już od XIII w. tworzone szpitale, szczególnie dla osób samotnych i sierot. Pierwszy zakład tego typu powstał w Prądniku w 1220 roku pod Krakowem z fundacji biskupa Odrowąża, przeniesiony w 1244 roku przez biskupa Jana Prędotę do Krakowa. To ośrodek dla kobiet ciężarnych, kalek, chorych. Była tu też tzw. instytucja kołowrotka, czyli miejsce do oddawania porzuconych dzieci (prekursor dzisiejszych „okien życia”).

Opiekunkami tych dzieci były siostry od Św. Ducha (tzw. duchaczki).

Kolejne szpitale powstawały w następujących miejscowościach:

1. Biskupice k/Wieliczki
2. Kalisz (1292)

3. Sławków (1296)
4. Sandomierz (1312)
5. Stawiszyn k/Kalisza (XVI w.)
6. Wisznica k/ Włodawy (XVI w.)

W tych szpitalach pomoc nieśli księża bonifratrzy (zakon założony przez Jana Bożego), siostry Miłosierdzia (Szarytki) (zakon założony przez św. Wincentego a Paulo 1633).

W 1552 roku król Zygmunt August wydał specjalny przywilej o sierocińcach. (Np. powstał sierociniec na tyłach Szpitala Św. Elżbiety w Gdańsku).

Następne instytucje tego typu to:

1. Patrocinium Pupillorum – specjalny urząd sierocy założony w Toruniu (1605 – dzieło ruchu reformacyjnego).
2. Dwa oratoria dla sierot w Warszawie – XVII w.
3. 1623 – Warszawa, przytułek dla osieroconych chłopców.
4. 1735 – w/w przytułek powiększono o tzw. dom poprawy.
5. 1659 – siostry Szarytki zakładają Oratorium Św. Kazimierza dla dziewcząt, podrzutek (nauka tkactwa, koronkarstwa).
6. Szpital dzieciątka Jezus, założyciel Piotr Boduen – Warszawa 1732 (załączek pogotowia opiekuńczego).

XIX i XX w. to okres powstawania różnorodnych „stowarzyszeń opiekuńczych”. Oto ważniejsze z nich:

- Rada Główna Opiekuńcza: 1832-1879, 1915-1920, 1940-1945;
- Towarzystwo Kolonii Letnich dla Ubogiej i Słabowitej Działwy Warszawy – 1882;
- Towarzystwo Gniazd Sierocych – 1907;
- Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – 1919.

Od wieków powstawały akta prawne regulujące działalność opiekuńczą. Wymieńmy ważniejsze:

1. 1347 – regulacja opieki nad dziećmi upośledzonymi (Kazimierz Wielki);

2. 1775 – konstytucja szpitalna, komisja nadzoru dobroczynności (ustawa sejmowa);
3. 1918 – akty wykonawcze odrodzonego państwa polskiego dotyczące opieki nad dziećmi;
4. 1921 – konstytucja marcowa (17.III.) – pierwszy zarys systemu opiekuńczego.

Rozwój nauk pedagogicznych przynosi stabilizację opieki. Wielkie tu zasługi już wspomnianej Heleny Radlińskiej (1879-1954). Jej dorobek to teoria i praktyka opieki nad dzieckiem a zarazem początek rozwoju pedagogiki opiekuńczej.

Reasumując – tak można w skrócie określić kierunki historycznego rozwoju opieki:

- od działań nieformalnych, pozainstytucjonalnych (autopieka, pomoc wzajemna) – do opieki państwowej,
- od rodziny i społeczności sąsiedzkiej, przez filantropię, ruchy społeczne – do służb społecznych,
- od patronów indywidualnych, zarządów miast, ruchów spółdzielczych, udziału kościołów – do systemu państwowego,
- 1973 – formalne usankcjonowanie pedagogiki opiekuńczej; wprowadzenie tej specjalności na studiach wyższych; od lat sześćdziesiątych XX wieku specjalność popularna w studiach nauczycielskich,
- po roku 2000 – pedagogika opiekuńczo-wychowawcza zaistniała jako specjalność na większości uniwersyteckich studiów pedagogicznych; wspiera ją teoria, czasopiśmiennictwo⁴¹.

⁴¹ Zdzisław Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. I, II, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2006; czasopisma: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Wychowanie”, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, „Problemy Rodziny”.

Wybitni teoretycy i praktycy działalności opiekuńczo-wychowawczej

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Za pioniera opieki nad dzieckiem a zarazem pierwszego bodaj twórcę „systematu pedagogicznego” może być uważany Szwajcar z Zurichu, protestant – **Henryk Pestalozzi** (1746-1827). Była to osobowość introwertyczna, od dzieciństwa odznaczająca się mocnym charakterem. Wychowywał się u dziadka, bo nie mógł znieść despotyzmu rodziców. Po studiach z wyboru pędził ascetyczny tryb życia. Po zawarciu związku małżeńskiego założył wzorowe gospodarstwo rolne, ale okazało się, że jego jednoznaczne zasady nie szły w parze z umiejętnościami praktycznymi. Gospodarstwo zaczęło podupadać. Z reszty dochodów założył Pestalozzi zakład wychowawczy dla dzieci ubogich i opuszczonych i prowadził go przez pięć lat. Z tego okresu pochodzą publikacje Pestalozziego – *Wieczór samotnika* (o roli domu rodzicielskiego w wychowaniu) i *Lenart i Gertruda*. Ta druga książka to historia rodziny robotniczej, murarza pijaka i jego heroicznego żony, która dźwiga męża z nałogu i restauruje całą rodzinę. Małżonka działa poprzez codzienną pomoc, rady, wskazówki. Jej konsekwencja ratuje dom.

Od roku 1798 był Pestalozzi kierownikiem zakładu sierot. Zgromadził w nim 80 dzieci, które były wychowywane jak jedna rodzina. Dzieci w nim uczyły się sześć godzin dziennie (6-8 rano i 4-8 po południu), a poza tym pracowały. Od roku 1800 prowadził już – przez 20 lat – własny zakład wychowawczy. W roku 1817 zwiedził tę placówkę przebywający w Solurze Tadeusz Kościuszko. Pedagogika Pestalozziego, realizowana w praktyce oparta była na szeregu zasad konsekwentnie przestrzeganych:

Podstawą nauczania jest postrzeżenie. Mowa musi się wiązać z postrzeżeniem. Okres nauki nie jest okresem krytyki ani sądu. Dziecku trzeba podać rękę. Wrażenia, które ma od natury należy

doprowadzić do równowagi, z odpowiednim stopniem rozwoju dziecka. Podstawowe umiejętności, które dziecko ma nabyć, to: liczenie, mierzenie, mówienie (liczba, kształt, słowo). Uczyć należy od najprostszych elementów – stopniowo. Zatrzymywać się na każdym punkcie programu, dopóki dziecko nie opanuje materiału. Nauczanie prowadzimy przez wykładanie i dyktowanie (ma to być zgodne z drogą naturalnego rozwoju). Pamiętajmy, że celem zasadniczym nie jest nabycie samych wiadomości, lecz rozwój sił fizycznych i duchowych dziecka. A ze zdobytymi wiadomościami powinno się łączyć nabywanie praktycznych umiejętności, które Pestalozzi nazywa *zręcznościami*. Wiedza jednak ma wyzwalać także chęci. *Z wiedzieć* powinno się łączyć *móc*.

Tym zasadom patronują też fundamentalne przekonania Pestalozziego zarówno o rodowodzie, jak i drogach postępowania z wychowankiem. Uważa, iż podstawa wychowania moralno-religijnego leży w stosunku matki do dziecka. Wszystko, nawet elementarne zasady karności i posłuszeństwa powinny być oparte na wzajemnej *miłości* – wychowawcy i wychowanka. Przy tym – sprawą świętą powinno być rozpoznanie i poszanowanie *indywidualności dziecka*.

Św. Jan Bosko (1815-1888)

Ks. Jan Bosko – pracując w Turynie obserwował dzieci opuszczone, osierocone, bezdomne, analfabetów. W roku 1841 zorganizował Oratorium, miejsce spotkań, w którym w niedzielę i święta młodzież mogła spędzić wolny czas i uczyć się katechizmu. Założył też szkoły wieczorowe i niedzielne dla młodych analfabetów. Jego działania warto uporządkować w układzie chronologicznym:

1. 1844-46 – ks. Bosko współpracował z markizą Barolo („sponsorką”), był dyrektorem przytułku św. Filomeny dla chorych i kalekich dziewcząt. Prowadzono tam opiekę, wychowanie, nauczanie elementarne.

2. 1853 – ks. Bosko zorganizował warsztaty rzemieślnicze dla szewców i krawców, następnie – szkoły zawodowe z internatami.
3. 1856 – powołanie Zgromadzenia Salezjanów.
4. 1864 – założenie Zgromadzenia Córek Maryi Wspomożycielki.

Istota pedagogiki ks. Jana Bosko

Z roku 1877 pochodzi jego rozprawa o systemie prewencyjnym, czyli zapobieganiu niedostosowaniu społecznemu. Młodego człowieka należy wyuczyć rozpoznawania dobrych i złych przykładów. Trzeba zdobyć pełne zaufanie u wychowanków. Miłość, zaufanie – to podstawy ludzkiego rozwoju. Ważne też jest zaufanie do samego siebie. Spośród zabiegów z zakresu systemu prewencyjnego należy prawie wykluczyć karę; należy pomagać, a nie karać.

Ale jeśli już karać, to kary mają być dostosowane do percepcji dziecka, wychowanka.

Oto więc ów „kodeks wychowawczy”:

1. Wychowawca jest życzliwy wobec wychowanka.
2. Pozbawienie życzliwości jest karą.
3. Spojrzenie karcące jest dla chłopców więcej znaczące niż policzek.
4. Karać „prywatnie” a nie „publicznie”.
5. Nagany stosować, ale rzadko.
6. Unikać bicia.
7. Unikać stosowania kary klęczenia; wyeliminować zupełnie targanie wychowanka za uszy.
8. Zapoznać wychowanków z regulaminem kar i nagród.

Ów system stosował Jan Bosko w swym ośrodku. Jego osobistym pomysłem jest też wprowadzenie, i to z powodzeniem, pracy w grupach. Oratorium warto uznać za prototyp młodzieżowego centrum wychowawczego.

W pedagogice ks. Bosko centralne miejsce zajmuje nauczyciel. Obecność wychowawcy, to, co czyni, to, co mówi – oto dziedziny jego oddziaływania. Między nimi musi być spójność.

Ks. Bosko został obdarzony tytułem Ojca i Nauczyciela młodzieży. Jan Paweł II uczynił go patronem i wzorem wszystkich nauczycieli, wychowawców i katechetów. Mówił: *Proście go wytrwale i z wiarą, tak, by jego duch, obecny wśród was ożywił bez przerwy waszą działalność – wychowawczą, katechetyczną, parafialną, sportową i rozrywkową.*

To wezwanie podejmują dziś Salezjanie. Oto ich dewiza:
Jesteśmy na wzór ks. Bosko znakami i nosicielami miłości Bożej dla młodzieży.

Janusz Korczak (1879-1942)

Właściwie – Henryk Goldsmith – lekarz, pisarz, pedagog, działacz społeczny.

Po śmierci ojca utrzymywał rodzinę korepetycjami. Odbył studia medyczne na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1898-1905. Odbywał praktyki w Berlinie, Paryżu, Londynie. Publikował w „Krytyce Lekarskiej”, „Medycynie i Kronice Lekarskiej”. Działał w „Towarzystwie Czytelni Bezpłatnych” i „Towarzystwie Kolonii Letnich”.

Praca na koloniach letnich zaowocowała książkami: *Moški, Joski i Srule* (1910), *Józki, Jaški i Franki* (1911).

We wszystkich jego dokonaniach dostrzega się współdziałanie dwóch pasji i zawodów zarazem: lekarza i pedagoga. W 1912 roku został dyrektorem placówki opiekuńczej dla opuszczonych i osieroconych, pod nazwą Dom Sierot w Warszawie. Współpracował z „Naszym Domem” M. Falskiej. W konsultacjach z J.C. Babickim, K. Jeżewskim, M. Grzegorzewską – wypracował oryginalną metodykę pracy opiekuńczo-wychowawczej, opartą na samorządności dzieci.

Struktura samorządności wg Korczaka

Rada samorządowa to posłowie – przedstawiciele 5-osobowych grup wychowanków. Ta rada wespół z wychowawcami

ustalała zasady życia placówki. Funkcjonował także sąd koleżeń-
ski. W opracowanym kodeksie starano się unikać kar i represji.
Rozbudowano system korespondencyjny: listy podziękowań,
przeprosin, notariat. Pozytywne zachowania wyróżniano pocz-
tówkami. Wprowadzono skrzynkę pytań, skarg, próśb; pedagodzy
udzielali odpowiedzi na zgłaszane problemy. Prowadzono eduka-
cję ekonomiczną w formie praktycznej: funkcjonowała kasa
oszczędnościowa i sklepik. Wprowadzono dyżury na terenie
ośrodka. Umożliwiono też młodzieży podjęcie pracy zarobkowej
na fermie rolniczej w Goławku. Wprowadzono oryginalny rodzaj
„jednostki pracy” w postaci „półgodzinnego wysiłku”.

Funkcjonował też sejm młodzieżowy. Nadawał on miana
obywatelskie, ulgi, zatwierdzał lub odrzucał prawa ustalone przez
radę sądową.

Samorząd – pisał Korczak – to: *praca i walka w obronie
porządných, cichých i słabszych przeciwko wrogom porządku
i sprawiedliwości*. Każdy wychowawca, zdaniem Korczaka, *musi
wypracować diagnostykę opartą na rozumieniu objawów*.

Preferowane przez Korczaka formy wychowawcze to m.in.:

- plebiscyt życzliwości (*stopnie: lubię, nie lubię, jestem obojętny*),
- przyznawanie kwalifikacji obywatelskich: *towarzysz, miesz-
kaniec, obojętny mieszkaniec, uciążliwy przybysz*.

Co roku można się było ubiegać o przeniesienie (zaliczenie)
do wyższej kategorii obywatelskiej.

Cechy dobrego wychowawcy wg Korczaka:

1. dobry diagnosta,
2. posiadacz wiedzy psychologiczno-pedagogicznej,
3. inspirator działalności dziecka,
4. empatyczny,
5. życzliwy,
6. pogodnego ducha,
7. autorefleksyjny; cechuje go umiejętność autodiagnozy;
cechuje go szacunek dla samego siebie,
8. stwarza wychowankom najbardziej korzystne – z możliwych
– warunki rozwoju,

9. cechuje go postawa opiekuńcza,
10. nie nadużywa zakazów i nakazów,

I oto cecha, która łączy w sobie te wszystkie elementy: **profesjonalizm**.

A jakie błędy popełnia najczęściej wychowawca? Oto one – tak jak je zestawił Korczak:

1. brak akceptacji dziecka,
2. unikanie poruszania spraw najistotniejszych dla dziecka,
3. nadopiekuńczość.

Podstawowe prawo dziecka wg Korczaka – to **prawo do szacunku. Dziecko ma takie prawa jak dorosły. Dziecku nie wolno sprawić zawodu.**

Kazimierz Jeżewski (1877-1947)

Stworzył oryginalną koncepcję opieki nad dzieckiem osieroconym. Wypracował ją podczas studiów zagranicznych.

Oto kilka dat z jego życiorysu:

1. 1903 – studia rolnicze i ekonomiczne (Dania, Szwecja),
2. 1905 studia społeczno-ekonomiczne we Fryburgu (Szwajcaria),
3. 1905 – powrót do kraju, prace w Komitecie Sienkiewiczowskim; akcje społeczne dla dzieci proletariackich,
4. 1906 – Obywatelski Dział Zimowisk, czyli Towarzystwo opieki nad Dzieckiem (Sekretarz Generalny). Współzałożyciel Rodzinnego Domu w Warszawie,
5. 1905-1906 – kontynuacja studiów ekonomicznych w Szwajcarii,
6. 1905-1906 – projekt „gniazd sierocych”,
7. 1907 – założenie Towarzystwa Gniazd Sierocych we Lwowie,
8. 1907-1910 – pierwsze gniazda sieroce w Galicji: Brylince, Stanisławczyk k/ Przemyśla,
9. 1911 – powstanie Towarzystwa Gniazd Sierocych w Kongresówce;
10. 1911-1914 – powstanie 8 gniazd na terenie Kongresówki,
11. 1917 – publikacja „Roczników Gniazd Sierocych” oraz kwartalnika „Gnieździk”,

12. 1917 koncepcja „Wiosek sierocych” (prowadzących gospodarstwa rolne, szkoły podstawowe, rolnicze, zakłady usługowe dla gospodarstw rolnych),
13. 1919 – Wioski Kościuszkowskie (kontynuacja inicjatyw: Konopnickiej, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Reymonta),
14. 1929 – Towarzystwo Wiosek Kościuszkowskich; Zamek Rogoźna pod Grudziądzem,
15. 1926 – Związek Gniaździaków, czyli Związek Pracowników TGS,
16. W czasie wojny – działalność w ramach Caritasu,
17. 1945 – Zarząd TGS w Krakowie; internat przy Krupniczej,
18. 1947 – Połączenie Towarzystwa Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich.

Dewiza Jeżewskiego: *Gniazda sieroce dają dzieciom to co najważniejsze – rodzinę. Rodzina jest kamieniem węgielnym społeczeństwa.*

Organizacja i metody pracy w gniazdach sierocych

Prowadzą je małżeństwa o kwalifikacjach moralnych i zawodowym przygotowaniu rolniczym. Pod ich opieką jest przeciętnie 9 dzieci.

Oto rejestr praktycznie realizowanych działań wychowawczych:

1. wpływ i przykład osobowy rodziców-opiekunów,
2. równe, sprawiedliwe traktowanie dzieci,
3. metoda pracy grupowej,
4. powszechne wykształcenie zawodowe,
5. studia dla uzdolnionych,
6. wychowanie przez pracę,
7. wychowanie społeczne,
8. pomoc stypendialna (realizowana przez Fundusz Kształcenia Zawodowego),
9. redagowanie pisma „Gnieździak”,
10. usamodzielnienie, z wyposażeniem materialnym (m.in. fundusz posagowy).

Józef Czesław Babicki (1880-1952)

Oto ważniejsze daty z jego życia i działalności:

1. 1915 – podjęcie pracy w pruszkowskim kompleksie placówek opiekuńczo-wychowawczych podległych Radzie Głównej Opiekuńczej,
2. 1923 – praca w Ministerstwie Rady i Opieki Społecznej,
3. 1923-1926 – organizacja kursów dla wychowawców placówek opieki całkowitej,
4. 1926 – inicjator powstania Związku Zawodowego Wychowawców,
5. 1926 – wydanie pierwszego numeru kwartalnika „Wychowawca”, organu ZZW,
6. 1929 – publikacja w broszurze pt. „Opuszczone” Deklaracji Genewskiej (1923), z własnym komentarzem,
7. 1938 – współautorstwo hasła „Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą” w III. tomie „Encyklopedii wychowania”.

Babickiego uważa się za twórcę terminu **pedagogika opiekuńcza**. Jego zdaniem opieka społeczna powinna za punkt wyjścia brać wyłącznie potrzeby dziecka, zapewnić warunki jego wzrastania i rozwoju.

Jego zasady opieki to:

1. stałe ukierunkowanie na dobro dziecka,
2. równomierność,
3. powszechność,
4. celowość,
5. ciągłość.

A istota postawy opiekuńczej sprowadza się, zdaniem Babickiego, do świadomości celu, poznania dziecka i, co bodaj najważniejsze – do zamiłowania do opieki nad dzieckiem.

Babicki opracował trzy systemy metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej: harcerski, rodzinkowy, kwaterowy.

1. **System harcerski.** Wychowankowie są podzieleni na 10-osobowe zastępy, ich aktywność uzależniona jest od potrzeb zakładu: zbiórki, apele, zajęcia terenowe, obozy.
2. **System rodzinkowy.** Podział na grupy 15-20 osobowe w różnym wieku. „Rodzinka” otrzymywała swoje „miesz-kanko” (sypialnia, jadalnia). Opiekę sprawowała starsza koleżanka – „mateczka”, wyrobiona społecznie, troskliwa, serdeczna. „Mateczki” wyznaczało kierownictwo placówki, dzieci dobierały się same. Wychowawca pomagał, inspirował. „Mateczki” i ich zastępczynie były rozliczane z zadań na cotygodniowych naradach. Przykładową instytucją stosującą ten system był Zakład im. Emilii Plater w Pruszkowie.
3. **System kwaterowy.** Po II wojnie zorganizowany w Łodzi. Organizacja życia zakładu z naturalnym podziałem na grupy. Podstawą integracji jest pokój – kwatera zajmowany przez niewielką grupę. Najstarszy wychowanek jest szefem grupy, a zarazem łącznikiem z wychowawcą. Wychowawca-opiekun musi mieć na względzie etapy rozwojowe wychowanka i w każdym z nich preferować określone działania:
 - I. do 6. roku życia – nabywanie wiedzy moralnej,
 - II. 6-13 lat – kształtowanie samooceny,
 - III. 13-16 lat – kształtowanie dobrej woli,
 - IV. Do 20. roku życia: kształtowanie silnej woli.

System określał też kolejność zaspokajania potrzeb:

1. materialne (wyżywienie, odzież itd.)
2. poczucie bezpieczeństwa
3. uczuciowe związanie wychowanka ze środowiskiem
4. rozwijanie zainteresowań.

Prototyp metodyki Babickiego uwzględniał różnorodne formy pracy opiekuńczo-wychowawczej, np. samorządność, obrzędowość, skauting i in.

II. Terapia środowiska rodzinnego

1. Małżeństwo i rodzina

Małżeństwo leży u podstaw rodziny. Należy tu omówić elementy konstytutywne i cechy społeczne małżeństwa. Spojrzeć na małżeństwo i rodzinę w wymiarze indywidualnym i społecznym⁴².

Małżeństwo to instytucja, której znaczenie jest nieporównywalne – w każdej kulturze – z jakąkolwiek inną w wymiarze doniosłości społecznej. Związek mężczyzny i kobiety jako najważniejszy – wykracza poza sprawy osobowe; ma charakter publiczny, podlega prawom i zwyczajom wspólnoty. Zawsze małżeństwo jest stawiane przed innymi związkami. Cel małżeństwa to trwałość związku oraz posiadanie i wychowanie potomstwa. To instytucja powszechna i podstawowa, przekraczająca, jak się niekiedy utrzymuje – wymiar doczesny. Dodajmy tu sakralny wymiar małżeństwa. A zatem celem małżeństwa jest reprodukcja biologiczna, uprawnienia seksualne, przekazywanie wartości kulturowych i dóbr materialnych. Także ich dziedziczenie.

Rodzina jest instytucją i grupą społeczną. Zasygnalizujemy kilka zagadnień podstawowych, jak się wydaje, dla rozumienia roli rodziny; są to: funkcje rodziny, pojęcie rodziny tradycyjnej

⁴² Por.: Franciszek Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Wyd. UJ, Kraków 2002.

i współczesnej, społeczna ranga małżeństwa i rodziny, praca zawodowa rodziców a troska o rodzinę, pozycja dziecka w rodzinie.

Rodzina jako wspólnota rządzi się miłością a nie prawem, które jest tylko ochroną miłości⁴³. Daje członkom poczucie jedności, pewności, bezpieczeństwa. Stwarza też dla członków możliwość pracy na rzecz najbliższych; wreszcie – życie w rodzinie jest okazją do wyzbycia się egoizmu.

Podstawowe funkcje rodziny można by usystematyzować następująco:

1. Instytucjonalne: prokreacja, ekonomia, opieka, socjalizacja, integracja.
2. Osobowe: małżeńska, rodzicielska, braterska.
3. Wychowawcza – odnosząca się nie tylko do dzieci.
4. Religijna.
5. Kreująca autorytet rodziców, opiekunów, ale dbająca też o poszanowanie praw dzieci.

Obecnie utrwała się model kobiety zameężnej, czy też posiadającej dziecko (dzieci), ale i zawodowo pracującej. Dziś samotna matka nie jest odbierana jako dziwoląg społeczny, ale wciąż stanowi przedmiot współczucia, czy choćby niezdrowego zainteresowania. Podobnie z samotnie wychowującymi dzieci ojcami; choć ta ostatnia sytuacja należy do rzadkości. Mamy wciąż za mało danych badawczych o domowym środowisku pracy kobiety; zarówno tej pracującej zawodowo, jak i tej funkcjonującej „przy mężu”.⁴⁴

⁴³ Artykuł 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej stanowi, iż małżeństwo to związek kobiety i mężczyzny, znajdujący się pod opieką i ochroną państwa.

⁴⁴ Por.: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Red.: D. Kornas-Biela, Lublin 2000. Na ten temat też w rozdziale o opiece. K. Majdański, *Wspólnota życia i miłości*, Warszawa 2001.

2. Rodzina dysfunkcyjna⁴⁵

Przyczyny dysfunkcyjności rodziny:

1. Pozbawienie opieki (sieroctwo naturalne, sieroctwo społeczne, okresowe pozbawienie dziecka opieki).
2. Brak środków materialnych.
3. Brak opieki z powodu pracy zawodowej rodziców.
4. Zaburzenia funkcjonalne rodziny.

Ostatnia z wymienionych przyczyn wymaga szerszego komentarza. Występują tu bowiem przeróżne dewiacje. Tworzy się system ukrytych reguł; wszystkie potęgują dysfunkcyjność rodziny. Wymieńmy ważniejsze z nich:

1. nadkontrola wewnętrzna,
2. oskarżenia,
3. wymuszone milczenie,
4. mity,
5. niedomykanie sytuacji,
6. ukrywanie prawdziwych pragnień,
7. postawa odtrącająca,
8. postawa nadmiernie chroniąca,
9. niezdecydowana postawa rodziców,
10. nadmierny krytycyzm, stawianie nadmiernych wymagań, władczość,
11. obojętność rodziców,
12. nadopiekuńczość; rodzice toksyczni,
13. brak wiedzy psychologicznej i pedagogicznej u rodziców,
14. egocentryzm i pesymizm rodziców.

Jak wyżej powiedziano, w normalnej rodzinie jej członkom zabezpieczamy potrzeby: biologiczne, ekonomiczne, psycho-społeczne. W rodzinie dysfunkcyjnej – te dziedziny –

⁴⁵ Mieczysław Dudek, *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*. W: *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*. Red. M. Dudek, brw., bmw., s. 61-76.

oczekiwane przez jej członków – są nie spełniane lub – co gorsza spełniane nieproporcjonalnie, nierównomiernie.

W takich rodzinach występuje:

1. blokada potrzeb niższego rzędu, np. fizjologicznych,
2. brak poczucia bezpieczeństwa,
3. brak wzajemnego szacunku,
4. brak uznania,
5. stan niezadowolenia,
6. stan frustracji.

Zestawmy też – porównawczo wartości wyższego rzędu zwane przez niektórych „matapotrzebami”. Występują one w rodzinach funkcjonalnych; oto najważniejsze z nich: prawda, dobro, piękno, perfekcja, pełnia, sprawiedliwość, porządek. W przeciwieństwie do antywartości (zwanych też metapatologiami) występującymi w rodzinach dysfunkcjonalnych: nieufność, cynizm, sceptycyzm, egoizm, poczucie odrzucenia, niechęć, wulgarność, niesmak, brzydota, dezintegracja, brak zapału, chaos, niezaradność, brak poczucia bezpieczeństwa, uproszczona wizja świata, brak nadziei, wściekłość, gniew.

Wśród dzieci można zaobserwować zjawisko przemocy, czy przejawy różnych patologii. Oto różnorodne przyczyny tych zjawisk:

1. Zaburzenia procesu wychowania i socjalizacji.
2. Kryzys rodziny i małżeństwa.
3. Brak poczucia wartości, a w szczególności tego, że wartością jest także drugi człowiek.
4. Niezrozumienie istoty wartości rodziny; tego, że rodzina sama w sobie jest wartością, ale też zarazem jest źródłem wartości.
5. Wkradanie się przekonania o relatywizmie wartości.
6. Iluzja „materialnej szczęśliwości”.

Ale też jawią się rozległe szanse na stabilizację dobrej rodziny i wyeliminowanie skłonności patologicznych. Znow, dla przejrzystości, wymieńmy je w formie zestawienia:

1. Miłość i stanowczość rodziców.
2. Poczucie odpowiedzialności rodziców, opiekunów.
3. Pedagogizacja rodziców.
4. Projekcja i realizacja ideału człowieka, który jest wartością przez to, kim jest, a nie przez to, co posiada.
5. Praktyczna realizacja starej zasady, iż właśnie rodzina jest optymalnym środowiskiem rozwoju człowieka⁴⁶.

W kształtowaniu rodziny, w realizacji zasad dobrego wychowania dzieci wielkie znaczenie ma praktyczne wdrażanie poczucia wartości. Nic ważniejszego niż aksjologia. Celem wychowania powinna być czystość moralna młodych osobowości, albo – bardziej pompatycznie – dusz naszych dzieci. Chronienie ich przed materializmem i konsumpcjonizmem. Wychowywanie dziecka do wolności jako daru nie tylko dla siebie, ale i z siebie samego.

Dziecko powinno od najmłodszych lat spełniać pewne obowiązki; powinno pracować na miarę swych lat. To w procesie wieloletniego wychowania można dojść do przekonania iż „ciężar jest najwyższą godnością człowieka”. Od małego trzeba w dziecku kształtować poczucie odpowiedzialności. Np. za czas wolny i jego właściwe wykorzystanie. To sztuka umieć wypoczywać, umieć organizować sobie czas wolny. Wdrażać do przekonania, że odpowiedzialność jest miarą dojrzałości i na odwrót. Należy chronić dziecko przed zakłamaniami, demagogią, manipulacją.

⁴⁶ Zgodnie z konwencją tej pracy, która w przypisach zawiera niekiedy wypowiedzi anegdotyczne, nasuwa się tu passus ze znanego duetu obu starszych panów (Jeremiego Przybory i Andrzeja Wasowskiego) z lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku:
Rodzina, rodzina, rodzina, ach rodzina!
Rodzina nie cieszy, nie cieszy, gdy jest,
Lecz kiedy jej nima – samotnyś, jak pies!

Należy przygotowywać wychowanków do nakreślenia sobie własnej, moralnej ścieżki życia. Niezmiernie ważne jest pełne przekonanie rodziców i wychowawców, że formowanie (formacja) osób jest ważniejsza od teoretycznych programów. I na koniec tego fragmentu rozważań powtórzmy: podstawy moralne, etyka, religijność – wychodzi od rodziny.⁴⁷

3. Terapia rodziny⁴⁸

W polskiej tradycji terapeutycznej terapia rodzin utożsamiana jest z terapią systemową, zakładającą, że zaburzenie lub powód wizyty u terapeuty jest skutkiem dysfunkcjonalnego wpływu struktury rodziny i więzi wewnątrzrodzinnych na powstawanie objawu zaburzenia⁴⁹.

Relacje małżeńskie stanowią oś relacji w rodzinie. Małżonkowie są „architektami rodziny”. Ból, cierpienie kogoś w rodzinie jest bólem rodziny. To zjawisko nazywamy „homeostazą rodzinną”.

Terapia rodzinna powinna być nakierunkowana na rodzinę jako całość.

Rola rodzica zaczęła przeważać nad innymi, w miarę, jak mężczyźni i kobiety przekonywali się, że ich wzajemne relacje są najeżone trudnościami i niebezpieczeństwami. Rozczarowani sobą, zgodzili się „żyć dla dziecka”. Pośrednio zawarta w tym była prośba, pragnienie, aby to dziecko żyło dla nich, ono miało uszczęśliwić rodziców. Ale rozczarowanie małżeństwem zawsze przynosi konsekwencje dla dziecka. Każde z rodziców chce mieć

⁴⁷ Tu cytowana z pamięci wypowiedź Jana Pawła II: *Przyszłość narodu idzie przez rodzinę*.

⁴⁸ Por.: Wirginia Satir, *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*, przeł. Olena Waśkiewicz, Gdańsk 2000.

⁴⁹ Tadeusz Pietras, *Współczesne nurty w terapii rodzin*. W: *Psychologia rodziny*. Red. Iwona Janicka, Hanna Liberska, PWN, Warszawa 2014, s. 528.

dziecko po swojej stronie. I gdziekolwiek dziecko się znajdzie, zawsze ponosi konsekwencje. Każde dziecko potrzebuje nabrać pewności siebie – od fizycznego komfortu – do uznania i miłości. Czeka je frustracja wobec pozbawienia naturalnego bezpieczeństwa w życiu codziennym.

Jeśli rodzice wejdą ze sobą w konflikt, to popadną również w konflikt z dzieckiem. Będzie otrzymywać od nich sprzeczne sygnały. Dziecko może też być wykorzystywane jako „pionek” w małżeńskim konflikcie.

O komunikacji

Właściwa komunikacja w rodzinie jest wtedy, kiedy partner rozumie i szanuje indywidualność innej drugiej osoby; będzie ją wciąż odkrywał, a nie podporządkowywał ją sobie; to właśnie jest komunikacja funkcjonalna. Na antypodach jest komunikacja wojny, czyli dysfunkcyjna.

Podstawowe pojęcia terapii:

Dojrzałość – stan, w którym istota ludzka jest za siebie w pełni **odpowiedzialna**.

Jednostka jest **dysfunkcyjną**, jeśli nie nauczyła się właściwie komunikować.

Terapeuta jest, ma być *modelem komunikacji*. Ma komunikacji nauczyć terapeutowanych. Ma nauczyć terapeutowanych radzenia sobie z istnieniem odmienności.

Problem sporu wykluwa się bowiem przez komunikację i jej odbiór.

Początek terapii

Telefon, pierwsze pytania terapeuty:

1. *Jak to się stało, że tu jesteście?*
2. *Czego się spodziewacie?*
3. *Co macie nadzieję osiągnąć?*

Już w postępowaniu terapeutycznym bierze się pod uwagę chronologię życia rodziny. Terapeuta musi tę chronologię dobrze znać.

Musi poznać całe środowisko partnerów, zwłaszcza środowisko rodzinne. Poznać przede wszystkim ludzi, potem – techniki terapeutyczne.

Terapeuta ma budować poczucie własnej wartości terapeutowanego. I pamiętać o starej prawdzie:

Wszyscy ludzie są niedoskonalimi i każdy człowiek różni się od wszystkich innych.

4. Rodzina w kryzysie

Pojęcie kryzysu⁵⁰ pojawiło się w połowie XX wieku. Według psychoanalityków – sytuacje kryzysowe są lokowane w przeżyciach z dzieciństwa (przeżycia wewnętrzne).

Rodzaje kryzysów:

1. Rozwojowy.
2. Incydentalny (spowodowany jakąś silną traumą).
3. Społeczno-środowiskowy.
4. Egzystencjalny.
5. Przewlekły (przypadki psychopatologii).
6. O złożonych, trudnych do zidentyfikowania przyczynach.

Kryzysy w rodzinie wynikają niekiedy z zaburzeń w jej strukturze. Mówimy o dysfunkcjach systemu rodzinnego. Rodzina dysfunkcyjna to pojęcie socjologiczne. Rodziny dysfunkcyjne – to niekiedy patologiczne, ale zawsze wieloprotymowe.

Jakie rodzaje zjawisk mieszczą się w obszarze dysfunkcji?

Można je pomieścić w następującym zestawieniu:

1. Prokreacja.
2. Dysfunkcja małżeńska.
3. Dysfunkcja rodzicielska.

⁵⁰ Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.

4. Dysfunkcja ekonomiczna.
5. Dysfunkcja opiekuńcza.
6. Dysfunkcja wychowawcza.
7. Dysfunkcja religijna (od przesady do relatywizmu).
8. Dysfunkcja stratyfikacyjna (zaniżanie inspiracji życiowych).

Można się spotkać z taką klasyfikacją rodzin – od wzorowych po patologiczne – (przy czym dodatkowo „stopniuje” się rodziny patologiczne w zależności od poziomu patologii)⁵¹:

1. Wzorowa.
2. Normalna
3. Wydolna wychowawczo.
4. Patologiczna (w zależności od różnych stopni patologii: chaotyczna, władzy, nadopiekuńcza, uwikłana i in.).

Jak radzić sobie z kryzysem ?

Terapeuci wskazują tu na:

1. Strategie adaptacyjne.
2. Działania unikowe.
3. Strategie zadaniowe.

Wybierając tę ostatnią grupę działań stawiają na konkretne zadania, by rodzinę ratować. Bazują oni na przekonaniu, iż **zaso-
by rodzinne są wielkie** i warto je wykorzystać.

Jednym z przejawów **rodziny w kryzysie** jest narastające poczucie lęku (zwanego też *stresem społecznym*). Wypunktujemy najczęstsze przyczyny tego zjawiska, by z kolei zaproponować sposoby jego przezwyciężania. Zatem – przyczyny:

1. Selektywna uwaga, nastawienie na odnajdywanie negatywów.
2. Analiza sytuacji społecznych prowadząca do negatywnych wniosków.
3. „Złe proroctwa” – antycypacja rzekomo mających nastąpić negatywnych zjawisk.

⁵¹ To typologia Stanisława Kawuli.

By te niekorzystne zjawiska przewycięzać, należy włączyć w ten proces całą rodzinę.

I zastosować takie „łączniki”:

1. Empatia.
2. Asertywność.
3. Komunikacja werbalna.
4. Komunikacja niewerbalna.
5. Umiejętność korzystnej autoprezentacji.

Na te działania wpływa cały szereg ściśle powiązanych uwarunkowań:

- czynniki biologiczne,
- bieżąca sytuacja,
- doświadczenie życiowe,
- zachowanie.

5. Portrety współczesnych rodzin zagrożonych kryzysem

Wszystkie ujęcia rodziny łączy jeden wspólny motyw, a mianowicie jej ogromna wartość egzystencjalna dla każdej jednostki ludzkiej. Rodzina stanowi bowiem najbardziej intymne, oparte na więzach krwi – osobiste środowisko życia, a jej wyjątkowość i niepowtarzalność tkwi w zachodzących w niej unikatowych interakcjach, mozaikowych klimatach oraz specyficznym dla każdej rodziny sposobie realizowania jej podstawowych funkcji.

Rodzina powszednia, zwana też tradycyjną to para małżeńska, z dziećmi. Tak to widzi i interpretuje szereg nauk, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, teologia.

Według, między innymi, etyki chrześcijańskiej – rodzina tradycyjna to najbardziej wartościowe środowisko dla rozwoju psychofizycznego człowieka. Sam fakt bycia człowiekiem warunkuje istnienie rodziny. Zdecydowana większość społeczeństwa

czeństw opiera się na rodzinie jako najważniejszej (dostrzegli to, jak podałem wcześniej, już starożytni Grecy) komórce społecznej, istotniejszej niż wszelkie wytwory ludzkiej cywilizacji, w tym państwo.

W ujęciu socjologicznym **rodzina** na najniższym poziomie społecznym realizuje trzy podstawowe procesy odtwarzania ładu zbiorowego:

1. Reprodukcji populacji.
2. Porządku społecznego.
3. Porządku ekonomicznego.

To, jak się rzekło, **podstawowa komórka społeczna**, która wypracowuje swoją własną tradycyjną strategię.

Zdaniem niektórych psychologów i socjologów **niezałożenie rodziny** prowadzi do zaburzeń w rozwoju tożsamości jednostki.

Pedagodzy opisują rodzinę w perspektywie uwarunkowań procesów opieki, wychowania, socjalizacji i edukacji dziecka jako podmiotu centralnie usytuowanego w systemie rodzinnym. W normalnej rodzinie nie ma zakłamania; wszyscy się znają i poznają, bo to przecież proces. Problemem jest to, że dziecko-człowiek podlega oddziaływaniu jeszcze innego niż rodzina środowiska. Rodzina musi o tym wiedzieć i z tym się liczyć oraz odpowiednio ewentualne odchylenia (środowiskowe) – korygować.

Rodziny ulegają przekształceniu, zwłaszcza w społeczeństwach liberalnych.

Współczesne modele i formy życia rodzinnego poznajmy na przykładach z naszego kraju. Są to więc takie, aktualnie funkcjonujące, struktury rodzinne:

1. Model tradycyjny (wciąż preferowany).
2. Model nietypowy; tzw. wolny związek.
3. Rodziny zrekonstruowane.
4. Rodziny o niejasnej strukturze.
5. Model Living Apart Together (LAT), czyli tzw. małżeństwo na odległość.

Odrębne miejsce zamieszkania i nieformalność związku – to niekorzystne środowisko społeczno-wychowawcze.

Reasumując:

Rodzina funkcjonuje prawidłowo, gdy wzorowo realizuje przynależne jej funkcje oraz gdy podstawowe wymiary życia rodzinnego (spójność, adaptacyjność, procesy komunikacyjne) osiągają średnie nasilenie, tworząc system zrównoważony. Funkcjonalność to równowaga systemu rodzinnego; dysfunkcjonalność – to system zaburzony – przejściowo lub trwale.

6. Uwarunkowanie kryzysów rodzinnych

We współczesnym świecie poszerza się spektrum zagrożeń; są ich różne rodzaje: personalne, strukturalne, globalne. Oto niektóre z nich:

1. Terroryzm.
2. Zagrożenie chemiczne, ekologiczne.
3. Stres.
4. Zmniejszona aktywność ruchowa.
5. Naruszenie równowagi środowiska biologicznego.
6. Zachwianie stabilności ekonomicznej świata.
7. Zahamowanie światowego wzrostu gospodarczego.
8. Nierówności społeczne.
9. Nierówności narodowe, międzynarodowe.
10. Niepokoje społeczne.

A oto przedstawione już bardziej szczegółowo negatywne uwarunkowania globalne:

1. Ruchy anarchistyczne, bezrobocie.
2. Zachowania przestępcze.
3. Rozchwianie moralne, etyczne, obyczajowe.
4. Skażenie środowiska naturalnego.

5. Lęk, frustracja, niezadowolenie.
6. Spekulacja, recesja.
7. Globalny kryzys kapitalizmu, który wyczerpał swe rozwojowe zdolności.
8. Liberalizacja obyczajów, zrównanie płci.
9. Wzrost dobrobytu paradoksalnie obniżający standardy moralne.
10. Relatywizm moralny, liberalizm, pluralizm.
11. Zanieczyszczenie środowiska naturalnego.
12. Ocieplenie klimatu.
13. Rozwój technologii informatycznej – sojusznika ale i wroga człowieka (kolejny paradoks).

Jak ocalić świat?

Trzeba zawrzeć cztery umowy w skali globalnej:

1. Społeczną;
2. Ekologiczną;
3. Kulturalną(kulturową);
4. Etyczną.

Na tej podstawie może nastąpić odbudowa solidarności międzyludzkiej, aby przezwyciężyć niepokojące zjawisko, w skrócie przez socjologów nazywane 4 B (bogaci bogacą się, biedni biednieją). Wówczas – miejmy nadzieję – może nastąpić nawiązanie więzi na prastarych zasadach: dobra, piękna, miłości i wolności.

Trudności życia ludzi młodych.

Młodzież (15-25 lat) to 22% ogółu nowej grupy bezrobotnych; tych bezpośrednio uzależnionych od pomocy społecznej. Wśród nich obserwuje się bardzo często niezgodność zatrudnienia z wykształceniem. Wśród młodzieży pojawia się zachwianie równowagi wartości. Niegdyś jej gwarantem były: prawda, miłość, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość. Teraz lansuje się

nową modną a niezwykle niebezpieczną zasadę: *mieć* ponad *być*. Okropny plon zbiera postępująca laicyzacja.

Towarzyszy temu cały szereg zjawisk będących przejawami patologizacji życia społecznego:

1. Korupcja.
2. Prostytycja.
3. Przemoc.
4. Narkomania.
5. Uzależnienie od telewizji oraz internetu.
6. Uzależnienie od seksu.
7. Traumatyzm.
8. Naruszenie systemu rodzinnego.

Rozwój cywilizacji, automatyzacji etc. równocześnie przyczynia się – paradoksalnie – do zwiększania bezrobocia. Tak to cywilizacja ryzyka – przekształca się w cywilizację głębokiej depresji. Mimo wszystko nie traćmy nadziei w **człowieka**, który przecież ma te szczególne przymioty pozwalające wyjść ludzkości z głębokiego impasu. Oto te atrybuty:

– **homo sapiens, homo creator, homo socius**⁵².

Uwarunkowania lokalne

Polska została wessana w ramy światowego kryzysu rodziny. Dezorganizacja rodziny nastąpiła wskutek długotrwałego bezrobocia. Więzi wspólnotowe w rodzinie słabną. Wkrada się bieda i ubóstwo, wbrew powierzchownych świadectw tzw. dobrobytu. Ale w grę wchodzi nie tylko aspekt finansowy – ekonomiczny. Skutki długotrwałego bezrobocia, powodujące m.in. masową emigrację zarobkową prowadzą do niezaspokojenia podstawowych potrzeb:

1. Psychicznych.
2. Duchowych.
3. Zdrowotnych.
4. Intelktualnych.

⁵² Człowiek mądry, twórczy, społeczny.

Ubóstwo staje się skutkiem, ale potem i źródłem upośledzenia społecznego, a mianowicie:

1. Stygmatyzacji i odrzucenia społecznego.
2. Utraty sensu i celu życia.
3. Odczucia braku bezpieczeństwa.
4. Zaburzonych wzorców osobowych.

Wymieńmy na koniec różne rodzaje ubóstwa:

1. Strukturalne (niewydolność systemu państwa).
2. Losowe.
3. Subiektywne (słaba aktywność życiowa, słabe wykształcenie, zachowania patologiczne).

Pogłębia się podział między **hyperelitarnością** a biedą i spychaniem ludzi na obszar **marginalizacji i wykluczenia społecznego**.

Wszystko to sprzyja destabilizacji systemów rodzinnych. Dodajmy jeszcze fakt zagrożeń politycznych z uwagi na wciąż trwający konflikt na Wschodzie (bliższym i dalszym).

Są jednakże rodziny wzorowe. Jest to rodzina samodzielna, wypełniająca wszystkie obowiązki.

Poza tym rodziny wymagające opieki.

Spróbujmy je scharakteryzować:

- typ rodziny normalnej, realizującej swe funkcje przeciętnie, lecz stabilnie;
- typ rodziny wydolnej wychowawczo, czasowo niesamodzielnej, poszukującej wsparcia, przyjmującej wsparcie świadomie;
- typ rodziny niewydolnej wychowawczo, wymagającej bezwzględного wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- typ rodziny patologicznej – konieczna terapia i resocjalizacja.

Można się spotkać też z inną klasyfikacją rodzin niewydolnych wychowawczo. Oto te rodzaje, których obiegowe nazwy charakteryzują stopień i specyfikę niewydolności rodziny:

1. Chaotyczna.
2. Związków.

3. Władzy.
4. Nadopiekuńcza.
5. Uwikłana.

Przyjrzyjmy się bliżej zjawisku **rodziny w kryzysie**.

Wiele polskich rodzin jest uwikłanych w sytuacje stresogenne.

Nie potrafią rozwiązać kolejnych problemów, bo się one kumulują; takie, jak np. bezrobocie. Właśnie bezrobocie jest wylęgarnią całego szeregu negatywnych następstw. Oto niektóre z nich:

1. Upośledzenie funkcji opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej.
2. Dekwalifikacja.
3. Dezorientacja społeczna.
4. Uczestnictwo w grupach przestępczych.
5. Atmosfera napięcia, niepewności, frustracji.
6. Migracja zarobkowa.
7. Narkomania.
8. Choroba alkoholowa.

W walce z kryzysem należy zachować równowagę między indywidualistycznym a kolektywistycznym radzeniem sobie.

7. O diagnozie środowiska rodzinnego⁵³

Diagnoza (grec. *diagnosis*) oznacza *rozpoznanie*. Ściślej: zebranie potrzebnych danych i ich krytyczne rozpoznanie. Do pionierów tej metody należy Janusz Korczak. To on zwrócił uwagę na fakt, że objawy konkretnych zachowań (u wychowanków) powinny skłaniać do formułowania – jak to określał – wniosko-
wania diagnostycznego. Badacze przedmiotu formułują pojęcie

⁵³ Małgorzata Gorzelak, *Wybrane aspekty diagnozy środowiska rodzinnego*. W: *Profilaktyka i wspomaganie pedagogiczne rodziny (wybrane zagadnienia)*, Jelenia Góra 2001, s. 39-44.

diagnozy – w szerszym znaczeniu – w naukach pedagogicznych. Oto jedna z dziś przyjętych definicji:

(Diagnoza) – to opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości dokonany na podstawie zebranych i ocenianych danych z różnych źródeł, przy czym rozwinięte rozpoznanie obejmuje opis poszczególnego złożonego stanu i jego genezy lub przyczyny oraz wyjaśnianie znaczenia i etapu rozwoju, a także w rozpoznaniu decyzyjnym – ocenę możliwości jego zmiany (lub utrzymania) w kierunku pedagogicznie pożądanym⁵⁴.

W psychologii diagnoza ma dwa znaczenia:

1. Jako proces postępowania diagnostycznego.
2. Jako wynik czynności psychologa.

Diagnoza może mieć charakter całościowy bądź cząstkowy.

Metody badające system rodziny to – w szczególności:

1. Obserwacja.
2. Wywiad.
3. Rysunek rodziny.

Te metody się uzupełniają. Można je stosować na spotkaniach indywidualnych oraz wspólnych.

Obserwacja – rodziny lub jej poszczególnych członków – zawiera w sobie zwrócenie uwagi na proces komunikacji (werbalny i niewerbalny). Podczas tej metody celowe jest przygotowanie zestawu pytań. Stanowią one zarazem schematyczne uporządkowanie obserwacji.

Oto przykładowy zestaw takich pytań:

1. Kto mówi pierwszy?
2. Kto mówi najwięcej a kto najmniej?
3. Kto milczy?
4. Jaki jest stopień jedności przekazu?

⁵⁴ *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i in., Warszawa 1995, s. 40-41.

5. Jakie są uprzywilejowane kanały przekazu?
6. Jakie są sekwencje wypowiedzi?
7. Czy uwaga jest podzielna?
8. Czy ujawniają się sprzeczności?
9. Czy rodzina „trzyma się” tematu?
10. Czy odpowiedzi są rzeczowe, czy unikowe?
11. Kto jest faworyzowany a kto odrzucany?
12. Czy ujawniają się „koalicje” i „przymierza”?

Do tej listy można by dołączyć zestaw pytań o charakterze, nazwijmy go tak, przestrzennym, pozwalającym pogłębić kontekst odpowiedzi:

1. Które dziecko chce siedzieć z mamą, a które z tatą?
2. Kto kogo trzyma na kolanach?
3. Którzy członkowie rodziny unikają kontaktu wzrokowego?
4. Kto siada przy wybranej osobie?
5. Kto siada na uboczu?
6. Na kogo patrzą wszyscy mówiący?

Wynikiem obserwacji zorientowanej na pomoc rodzinie jest ustalenie typowych konstelacji, pełnionych ról, sposobów interakcji i obowiązujących reguł rodzinnych.

Omówmy teraz cechy wywiadu.

Wywiad z rodziną powinien mieć trzy fazy (wstępna, środkowa, końcowa). Faza wstępna ma na celu uzyskanie informacji o przyczynach zgłoszenia się po poradę, stworzenia klimatu swobody, zaufania, bezpieczeństwa.

Faza środkowa pozwala na dogłębne poznanie rodziny, roli poszczególnych osób, stylu komunikowania się w rodzinie. Faza końcowa – to zamknięcie rozmowy, postawienie hipotez dotyczących problemu i zachęcanie rodziny do stałego uczestnictwa w terapii.

Można też zastosować tzw. Wywiad dynamiczny, składający się z trzech części: wywiadu z dziećmi, wywiadu z rodzicami i – wreszcie – wspólnego spotkania rodzinnego. Elementami wspo-

magającymi metodę wywiadu może być tzw. rysunek rodziny, lub rzeźba rodziny, czyli „żywy obraz”. Analizując te materiały zbliżamy się do postawienia diagnozy – podstawy działań terapeutycznych.

Według Heleny Radlińskiej dla postawienia dobrej diagnozy niezbędna są trzy elementy:

1. „wzycie się” badacza w środowisko rodzinne,
2. obserwacja uczestnicząca, przeżywana,
3. postawa etyczna badacza.

8. Pozytywna psychologia rodziny

Pozytywna psychologia rodziny (PPR) – w odróżnieniu od dotychczas rozpatrywanej, zajmuje się nie zaburzeniami i deficytami, ale **pozytywami**. Twórca tegoż nurtu, Amerykanin Seligman wychodzi z banalnego – jak się może wydać, ale przecież zupełnie naturalnego założenia, że ludzie chcą wieść życie mające sens, że chcą się spełnić poprzez miłość, pracę, zabawę. PPR bada czynniki (przyczyny, konteksty, skutki) określające warunki, w których jednostki i grupy mogą się dobrze mieć, optymalnie prosperować, rozwijać. Jak opracować teorię ale i praktykę, która zapewni, by życie było przyjemne, życie zaangażowane, by miało sens i znaczenie. Rozwińmy te ostatnie zjawiska w aspekcie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Przeszłość zatem powinna budzić:

1. Zadowolenie;
2. Satysfakcję;
3. Pogodę.

Przyszłość napawać optymizmem, nadzieją, wiarą.

Teraźniejszość ma nieść przyjemności somatyczne (np. chwilowa rozkosz zmysłowa) oraz tzw. przyjemności złożone, np. upo-

dobanie, przyjemność związana z uczeniem się⁵⁵; koresponduje taka postawa z hedonistyczną teorią szczęścia.

Sily i cnoty charakteru

Klasyfikacja cnót i konstruujących je sił charakteru:

I. Mądrość i wiedza:

1. twórczość,
2. ciekawość i zainteresowanie światem,
3. rozsądek i krytyczne myślenie,
4. zamiłowanie do uczenia się,
5. perspektywa poznawcza.

II. Odwaga:

1. dzielność,
2. wytrwałość,
3. autentyczność,
4. witalność.

III. Miłość:

1. intymność,
2. życzliwość,
3. inteligencja społeczna.

IV. Sprawiedliwość:

1. zespołowość,
2. uczciwość,
3. przywódczość.

V. Powściągliwość:

1. przebaczenie,
2. przekora,
3. skromność,
4. miłosierdzie,

⁵⁵ Mimowolnie przypomina się максима Kawki-Paluszkievicza wypowiedziana w rozmowie z Radkiem: *Nauka jest jak niezmierne morze: im więcej pijesz, tym bardziej jesteś spragniony*. (S. Żeromski, *Szyfowe prace*, Warszawa 1973, s. 173-174).

5. rozważność,
6. samokontrola.

VI. Transcendencja

1. podziw dla piękna i doskonałości,
2. wdzięczność,
3. nadzieja,
4. poczucie humoru,
5. duchowość.

A oto przykładowy kodeks „pomiaru” sił rodziny⁵⁶:

1. Okazywanie sobie nawzajem uznania.
2. Wspólne spędzanie czasu i uczestniczenie we wspólnych aktywnościach.
3. Dobra komunikacja.
4. Wzajemne zaangażowania.
5. Posiadanie silnych podstaw religijnych.
6. Umiejętność radzenia sobie z kryzysem w pozytywny sposób.

I w nieco dłuższym zestawieniu wymieńmy właściwości rodzin prężnych, mocnych, rzec można – nierozzerwalnych:

1. Poczucie koherencji rodziny.
2. Aktywna inicjatywa i wytrwałość.
3. Tolerancja.
4. Duchowość, wiara.
5. Związek z naturą.
6. Wzajemna inspiracja.
7. Kreatywna ekspresja.
8. Stabilność przeciwdziałająca zniszczeniu.
9. Ciągłość, pewność, przewidywalność.
10. Opieka, ochrona.
11. Współpraca, zaangażowanie.

⁵⁶ Wzorowane na badaniach Stimet, Sanders (1970) oraz Defrain i Parkhurst (1982).

12. Respektowanie indywidualnych potrzeb i różnic.
13. Budowanie bezpieczeństwa finansowego.
14. Gotowość do naprawy ewentualnych błędów.
15. Współpraca.
16. Wyjaśnianie sprzecznych informacji; dążenie do prawdy.
17. Empatyczna wrażliwość.
18. Interakcje jako źródło przyjemności.
19. Poczucie humoru przynoszące ulgę.
20. Budowanie na sukcesie, uczenie się na błędach.
21. Planowanie.
22. Prewencja (profilaktyka).

9. Exemolum: Terapia poznawczo-behawioralna

Ten rodzaj terapii redukuje napięcie psychiczne, zastępuje fałszywe przekonania przekonaniem sprzyjającymi adaptacji do naturalnych warunków środowiska. Punktem wyjściowym jest zrozumienie przyczyn problemów pacjenta (klienta). Trzeba zbadać jego strukturę myślową, nastroje, zachowania, reakcje na otoczenie. Skuteczność terapii zależy od metody i obszaru wyjaśniania tych wszystkich elementów, tak by to doprowadziło do pożądanej zmiany u terapeutowanego w zakresie samooceny, a także myślenia o innych. Ta zmiana ma dotyczyć sposobu postępowania, ale przede wszystkim – **przekonań**. *Terapia poznawczo-behawioralna znajduje szerokie zastosowanie w terapii [...] rodzinnej*⁵⁷. Można ją [...] z powodzeniem stosować w pracy wychowawczej, w pomocy pedagogicznej, poradnictwie oraz szeroko pojętej psychoedukacji⁵⁸.

⁵⁷ Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica. Redakcja naukowa: Krzysztof Zajdel, Małgorzata Prokosz, Toruń 2014, s. 182.

⁵⁸ Ibidem.

10. Rola literatury dziecięcej jako zjawiska terapeutycznego

Jedną z metod, która powinna być stosowana w pracy z dziećmi w domach dziecka i innych placówkach opiekuńczo – wychowawczych, a także **w pracy terapeutycznej** jest edukacja polonistyczna, a ściślej – praca z tekstem literackim. Tu literatura dziecięca znajduje wielkie zastosowanie, a priorytet stanowi opracowanie wiersza dziecięcego. Mowa wiązana ma szczególne znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka. Rozwija władze umysłowe, inspiruje rozwój uczuciowy, kształtuje pamięć. I właśnie wierszowi dziecięcemu poświęci się tu szczególną uwagę. Przedtem jednak kilka uwag ogólniejszych.

Rzut oka na literaturę minionych epok pozwala na dostrzeżenie częstej obecności tematu dziecięcego.

Pojawił się on w naszej literaturze już od czasów Kochanowskiego (*Treny*), a tenże sam nurt, tzn. elegijny, trwał przez wieki poprzez teksty Samuela Twardowskiego (*Treny*), Wacława Potockiego (*Żegnam cię, wdzięczne światło*), a w literaturze współczesnej kontynuacją tego typu realizacji twórczych jest tom wierszy Anka Władysława Broniewskiego. Znacznie obszerniejszy jest temat dziecięcy, czy – nieco zawężając pole obserwacji – synowski – w dokonaniach poetyckich Juliana Przybosa, Tadeusza Różewicza, Tadeusza Kubiaka, Stanisława Grochowiaka, Mieczysława Jastruna, a „kobiecy” spojrzenie na ten problem odnajdujemy np. u Kazimierzy Iłakowiczówny, Mieczysławy Buczkówny, Julii Hartwig, Anny Świrczyńskiej, Anny Kamieńskiej, Haliny Poświatowskiej.

„Ufilozoficznienie” motywu to domena epoki romantyzmu. *Niewiniątko boże* (określenie Kornela Ujejskiego) stanowi jeden z priorytetowych tematów literackich a też i tematów z innych obszarów sztuki (muzyka, plastyka, film). Sprawie tej poświęciła oddzielną publikację Anna Kubale (*Dziecko romantyczne*).

Ryszard Waksmund pisze:

*W myśl słynnego twierdzenia Wordswortha, iż „dziecko jest ojcem człowieka (romantycy) stworzyli całą galerię bliźniaczych istot obdarzonych tymi samymi cechami. Dziecko romantyczne o tyle stoi wyżej od dorosłego człowieka, że dopiero niedawno wyłoniło się z niebytu i postrzega rzeczy w sposób bezpośredni, to znaczy poetycki bądź mistyczny, ta zaś okoliczność czyni je bardziej świadomym i doświadczone, bez mała starcem. W tym sensie wyraża nie tyle naturę swego wieku, ile ideały i odczucia romantyków*⁵⁹. Motyw dziecka czy topos dzieciństwa służył jako formuła odczytywania metafizycznych znaczeń, ale też występował – nierzadko nawet u tych samych twórców – jako namiastka „raju utraconego”.

Schemat uwielbienia utraconego raju „lat dziecinnych” występuje u naszych najwybitniejszych romantyków – w *Panu Tadeuszu* Mickiewicza, w poematach Słowackiego, wierszach Norwida, a także w tekstach popularnych poetów krajowych jak Władysław Syrokomla i Teofil Lenartowicz. Ten ostatni ma w swoim dorobku bardzo ongiś popularny poemacik pt. *Złoty kubek*, będący udanym połączeniem ujęcia mitycznego toposu dziecka (i dzieciństwa) z niebanalnie opracowanymi motywami religijnymi i subtelnie zarysowanym elementem nostalgicznym.

Pozytywizm przynosi zjawisko demistyfikacji toposu dziecka i dzieciństwa. Pod piórami najwybitniejszych pisarzy tego okresu powstają obrazy dziecka skrzywdzonego, głodnego, osieroconego. Tu można wymienić przykładowo *Sierocą dolę* Prusa, *Tadeusza Orzeszkowej*, *Janka Muzykanta* Sienkiewicza, obrazki Konopnickiej (*Jaś nie doczekał*, *Przed sądem*, *W piwnicznej izbie*). Sprzyja tym postawom formuła przekazu – proza, zamiast dominującej w romantyzmie poezji. Obrona dziecka – ofiary postępującej industrializacji to zresztą tendencja ogólnoeuropej-

⁵⁹ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław 2000, s. 131-132.

ska. Przełomowe znaczenie mają tu powieści Karola Dickensa: *Oliwer Twist*, *Dawid Copperfield*, *Wielkie nadzieje* i in. W literaturze rosyjskiej pojawiają się bardzo sugestywnie namalowane portrety dziecięce, na prawach postaci drugoplanowych. Tak jest w arcydziele Lwa Tołstoja *Wojna i pokój* oraz w wybranych opowiadaniach Antoniego Czechowa.

„Anioł” albo „bachor” – między tymi skrajnościami oscyluje modernistyczna kreacja dziecka⁶⁰ – pisze Ryszard Waksmund. Przykład *aniola* to drugoplanowa kreacja Isi z *Wesela* Wyspiańskiego, a modelowy *bachor* to *swawolny Dyzio* z *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego.

Międzywojnie wniosło szeroki wkład w „temat dziecięcy” za sprawą takich pisarzy, jak Janusz Korczak⁶¹ (*Bobo, Kiedy już będę mały*), Maria Kuncewiczowa (*Przymierze z dzieckiem*), Helena Bobińska (*Stach Sobie-Pan*), Maria Dąbrowska (*Uśmiech dzieciństwa*). Czasy wojny i okupacji oraz totalitaryzmu stalinowskiego zaowocowały (jeśli zgodzić się na takie określenie) także opracowaniem tematu dziecięcego. Chodzi np. o takie utwory, jak *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Złoty lis* Jerzego Andrzejewskiego, *Życie duże i małe* Wilhelma Macha.

W okresie powojennym pojawiły się też literackie opracowania tematu dziecięcego detronizujące russowski mit o samodoskonaleniu dziecka w kontaktach z naturą. Pozycją wydawniczą najbardziej znaną w tym zakresie okazała się książka Wiliama Goldinga *Władca much* (1954), ukazująca niebezpieczeństwo reaktywacji instynktów pierwotnych w grupie dziecięco-młodzieżowej. Są bowiem w dorobku literackim pisarzy XX wieku, w tym także przeznaczonym na scenę, utwory demonizujące postać dziecka, eksponujące jego nadwrażliwość i podatność na szaleństwo. Tu jako przykład można podać dramaty Witkacego, niektóre opowiadania Brunona Schulza, a z czasów już nam

⁶⁰ R. Waksmund, *Od literatury dziecięcej...*, s. 140.

⁶¹ Korczakowi poświęca się oddzielne miejsce w rozdziale o pedagogice opiekuńczej.

bliższych – dzieła Tadeusza Kantora – *Umarła klasa; Wielopole, Wielopole*. Dalekim odgłosem tych spojrzeń na „dziecięcą magię” jest dzisiaj wieloksiąg o Harym Potterze i jego filmowe adaptacje.

„W roku 1959 znalazła się na rynku wydawniczym książka Guntera Grassa *Die Blechtrommel (Blaszany bębenek)*, udostępniona w polskich przekładach w latach 1983, 1984, 1991. Ten bessler wydawniczy, znany też z adaptacji filmowej, zasługuje w tym miejscu na uwagę, jakkolwiek nie jest to typowy produkt literatury dziecięcej. Pomysł uczynienia paroletniego dziecka bohaterem, ale i narratorem powieści – sagi rodzinnej, której wydarzenia rozgrywają się w okresie drugiej wojny światowej w „wolnym mieście” Gdańsku, jest rewolucyjny. Mały Oskar, posiadacz blaszanego bębenka (którym wyraża swe emocje w bardzo różnych sytuacjach), obdarzony niezwykle wysokim głosem, powodującym pękanie szkła, jest zarazem filozofem. Dość przytoczyć taki passus z jego rozważań, uzasadniający potrzebę nieustannego bycia dzieckiem:

*Pozostałem karłem, trzylatkiem, Tomciem Paluchem, pozostałem brzdącem, który nie rośnie; [...] pozostałem trzylatkiem, ale i mędrce, nad którym górowali wszyscy dorośli i który na swój sposób miał górować nad dorosłymi; [...] który wewnątrz i zewnątrz był całkowicie ukształtowany, podczas gdy tamci do późnej starości bajdurzyli o rozwoju; który się potwierdzał, co tamci przyjmowali do wiadomości z wielkim trudem i nieraz bólem; który nie musiał z roku na rok nosić coraz większych butów i spodni, byle dowieść, że coś rośnie.*⁶²

Pora zastanowić się nad statusem baśni, gatunku należącego do najbardziej popularnych form literatury *osobnej*. Pisze współczesny badacz: *Dobór odpowiedniego repertuaru (baśni – przyp. H.G.) i jego przyswojenie w okresie dzieciństwa mogą stać się*

⁶² G. Grass, *Blaszany bębenek*. Przetłumaczył Sławomir Błaut, Wydawnictwo Morskie Gdańsk 1991, s. 49.

*remedium na wszystkie pojawiające się stopniowo kłęski egzystencjalne, wobec których obnaża swą bezsilność tzw. literatura dla dzieci i młodzieży. Stąd baśnie mogą mieć znaczenie nie tylko dla dziecka czy nastolatka, ale i dorosłego odbiorcy, któremu umożliwiają ponowne rozpoznanie źródeł konfliktu i integrację okaleczonej osobowości. Dlatego mogą być lekturą dla każdego, niezależnie od wieku, płci i kondycji społecznej, a jednocześnie lekturą międzypokoleniową, przemawiającą językiem powszechnie odczuwanych doznań psychicznych oraz językiem poetyckich obrazów, sytuacji i symboli*⁶³.

Wzorcem baśni literackiej była na pewno baśń ludowa. Opracowanie literackie dotyczyło rozmaitych przetworzeń, uzupełnień, metamorfoz, także w zakresie formy przekazu. Jolanta Ługowska, tak określa ramy tego artystycznego przetworzenia: *Za nadrzędną dyrektywę w modelu gatunkowym baśni literackiej uznać wypada dążenie do oryginalności i niezależności od wzorca morfologicznego bajki ludowej, przy zachowaniu wybranych elementów składających się na ponadindywidualny repertuar obrazów i motywów charakterystycznych dla tego gatunku, a także respektowaniu rdzennych założeń ponadgatunkowo rozumianej bajki (załamanie „naturalnej” przewidywalności, bezkolizyjne, dzięki animizacji i personifikacji, porozumiewanie się człowieka ze światem zwierząt i roślin, możliwość metamorfozy)*⁶⁴.

Jako kamień milowy w rozwoju baśni literackiej przywołuje się zazwyczaj dzieła braci Jakuba i Wilhelma Grimmów, wydane w latach 1812-1815 i nieustannie wznawiane. Poprzestańmy na jednym tylko świadectwie zasłużonej badaczki, która w sposób lapidarny i celny uchwyciła tajemnicę powodzenia Grimmowskich baśni: *Grimmowie pierwsi uchwycili istotę i sens bajki i opublikowali ją nie jako indywidualny utwór poetycki, lecz jako*

⁶³ R. Waksmund, *Od literatury...*, s. 161-183.

⁶⁴ J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1987, s. 97.

anonimowy utwór ludowy⁶⁵. Cały cywilizowany świat obiegły ich bajki dla dzieci, takie jak: *Jaś i Małgosia*, *Żabi król*, *Stoliczku, nakryj się...* i in.

W dwadzieścia lat później ujawnił swój niebywały talent baśniopisarski Duńczyk Hans Christian Andersen (*Bajki opowiedziane dzieciom*, 1835-1842). To jemu zawdzięczamy ciągle wznawiane baśnie, takie, jak: *Krzeświwo*, *Świniopas*, *Calineczka*, *Słowik*, *Nowe szaty cesarza*, *Syrena*, *Dziewczynka z zapalkami*, *Odrobinka*, *Brzydkie kaczątko*, *Księżniczka na ziarnku grochu*. Miarą zainteresowań tą twórczością są pewne „znaki szczególne”. Np. w porcie w Kopenhadze został skonstruowany na wystającym kamieniu morskim pomnik Syrenki, dłuta światowej sławy rzeźbiarza duńskiego – Thordwalsena. Niektóre z tych baśni, mające charakter magicznych opowieści (czyli tzw. baśni właściwych), to długie, wielorozdziałowe historie o rozbudowanych układach fabularnych, jak np. *Królowa śniegu*. Andersen potrafi zainteresować małego czytelnika czy słuchacza baśni, ale fascynacja przenosi się też na czytającą mamę czy babcię. Świat, w który wprowadza nas autor wzbudza żywe zainteresowanie czytelników w różnym wieku – głównie dzięki szczególnym symptomom przemyślanej narracji, takim, jak: elementy parodii, aluzji oraz – i to właśnie interesuje starszych – subtelnej moralnej refleksji.

Na gruncie polskim w epoce pozytywizmu pozostawili pewien dorobek w zakresie baśni: Ludwik Anczyc (*Mądry koń*, *Księżniczka Głogu*, *Kopciuszek*; wyd. jako: *Trzy baśnie*), Walery Przyborowski (*Baśnie ludowe dla młodszej dlatwy*) oraz Józef Ignacy Kraszewski. Najpłodniejszy polski pisarz jest autorem sześciu *Bajeczek* opartych na motywach ludowych (np. *Z chłopca król*, *Kwiat paproci*) i noszących przejrzyste wskazówki moralne (np. *Garbucha*). Przede wszystkim jest to jednak epoka baśni-

⁶⁵ D. Simonides, *Jakub i Wilhelm Grimmowie a folklor polski*, w: *Bracia Grimm i folklor narodów słowiańskich. Materiały międzynarodowej konferencji* – Warszawa 18-19 listopada 1985, red. J Śliziński i M. Czurak, Wrocław 1989, s. 27.

pisarstwa Konopnickiej (*O krasnoludkach i o sierotce Marysi, Na jagody* i in.) W szczególności opowieść *O krasnoludkach...*, po dziś dzień wznawiana w różnorodnych opracowaniach graficznych, jest przykładem szczególnej baśni dziecięcej. Obszerna, podzielona na rozdziały opowieść, inkrustowana wstawkami poetyckimi o melicznych walorach budziła i nadal budzi zaciekawienie szerokiego grona czytelników, mimo wielu dziś już nie używanych sformułowań. Dziecięca literatura Konopnickiej manifestuje w konstrukcji baśniowego świata elementy realizmu. Jej narracja, umiejętnie stylizowana na ludowość, pozostaje również w konwencji epoki. Natomiast modernistyczny duch opowieści panuje w napisanych już na początku XX wieku utworach Leśmiana. Ten wybitny poeta, wierny przez całą twórczość konwencji symbolicznej, jest autorem dwóch książek przeznaczonych dla adresata dziecięcego, są to *Klechdy sezamowe* oraz *Przygody Sindbada Żeglarza*. Jest to przykład literatury dla dzieci i dla dorosłych. Wątek sensacyjny i elementy magii fascynują młodego czytelnika; dorosły znajdzie podstawę do snucia refleksji filozoficznych oraz rozważań psychoanalitycznych. Konopnicka i Leśmian – to słupy milowe w rozwoju literatury dziecięcej.

W okresie międzywojnia pojawia się na rynku literatury, w tym także poezji dziecięcej, wspomniana już znakomita twórczość Kornela Makuszyńskiego, w tym będący ojcem komiksu polskiego wieloksiąż przygód Koziołka Matołka i Małpki Fiki-Miki, celnie ilustrowany przez Mariana Walentynowicza, oraz sfilmowana już po II wojnie, ze znaną rolą braci Kaczyńskich, barwna opowieść *O dwóch takich co ukradli księżyc*. Swoistym „kompedium” motywów bajkowych, pokazanych w nowych uwikłaniach fabularnych, jest *Królestwo Bajki* Ewy Szelburg-Zarembiny (1924), natomiast *Opowieści niezwykle* (1917) Włodzimierza Perzyńskiego – to nieco wcześniejsza próba polemiki z przekazanymi przez tradycję bajkową toposami i motywami.

Odwieczny motyw walki dobra ze złem zyskał nowatorską oprawę realizacyjną pod piórem Johna Ronalda Tolkiena w wydanej jeszcze przed II. wojną książce: *Hobbit, czyli Tam i z powrotem*, uważanej za początek nowej literatury fantastycznej. Jest to utwór adresowany głównie do małego czytelnika, bo już powojenny *Władca Pierścieni* wyraźnie poszerza, w zamiarze autorskim, krąg odbiorców i czytany jest raczej przez młodzież i dorosłych jako metafora zagrożeń współczesności.

Miarą dystansu, wobec utartych motywów baśniowych a zarazem nawiązań do rodzinnych dziejów, są na gruncie polskim powojenne już opowieści Wojciecha Żukrowskiego – *Porwanie w Tiutiurlistanie* i *Na tronie w Blabonie* oraz Hanny Januszewskiej *Złota jabłoń*. Wreszcie oddzielne miejsce należałoby poświęcić, adaptowanej na potrzeby sceny i filmu, *Akademii Pana Kleksa* (z fenomenalną rolą Piotra Fronczewskiego), będącą ukoronowaniem, choć nie zakończeniem!, twórczości dziecięcej Jana Brzechwy. Doszły bowiem – w ramach swoistej trylogii – tegoż autora *Podróż pana Kleksa* i *Triumf Pana Kleksa*. Ten ostatni utwór wpisuje się już w krąg parodystycznych ujęć wytworów galopującej techniki, w czym równocześnie celuje Stanisław Lem m.in. w *Bajkach robotów*. Tu pomysłem na miarę wyobraźni tego wybitnego twórcy literatury *science fiction* jest przekaz świata widziany właśnie oczyma wytworów techniki, czyli – robotów. Przekaz – w formie łączenia krańcowo odmiennych kategorii estetycznych, np. wzniosłości z przyziemnością, a w kwestiach genologicznych – fantastyki naukowej z baśnią. Czy ten gatunek można jeszcze zaliczyć do literatury dziecięcej, to rzecz dyskusyjna. Ale kształcący charakter tego typu literatury nie budzi wątpliwości. Jej percepcja może być ważnym etapem w procesie kształcenia wyobraźni, wrażliwości estetycznej i ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka.

Wróćmy jednakże do roli wiersza dziecięcego.

Wiersz dziecięcy nie musi być adresowany do dzieci. O jego tożsamości decyduje obecność „wyobraźni dziecięcej”, jako dominanty tekstu.

Jerzy Cieślukowski tak pisze na ten temat: *Wiersz dziecięcy proponuję jako kategorię gatunku niezależnego od adresata. Więc nie wiersz „dla dzieci”, ale strukturalizację uwarunkowaną typem wyobraźni dziecięcej. Gatunek, w którym funkcjonuje i sprawdza się określony rodzaj wyobraźni, oglądów, pamięci czy emocji właściwy dziecku, ale i dorosłemu, dla którego m.in. pisanie jest „błazeństwem”, a nie „kapłaństwem”[...] Próbowanie poetyki dziecięcej stanowić bowiem może działanie tylko estetyczne, jakim nigdy nie jest literatura dla dzieci*⁶⁶.

Ryszard Waksmund dodaje, pisząc o wierszu dziecięcym: *W jego polu znajdzie się więc nie tylko bajeczka, i to w różnych odmianach: liryczna (meliczna), magiczna, narracyjna, dramatyczna i manualna, ale także wiersze-wyliczanki, wiersze zgadywanki, wiersze-przysłowia, które, o ile przybiorą postać fabularną, mogą stać się bajeczkami z taką a nie inną dominantą konstrukcyjną*⁶⁷.

Rodowód wiersza dziecięcego nie jest bardzo długi, w stosunku np. do baśni. Właściwie dopiero pierwsza połowa XIX stulecia przynosi utwory poetyckie dla dziecięcego adresata, ściślej – do czytania dzieciom przez mamy i opiekunki. Tu głównym inicjatorem jest bez wątpienia Stanisław Jachowicz, którego *Bajki i powieści* ukazują się w 1824 roku. Jachowicz, hołdujący poetyce jeszcze klasycystycznej, dał pewien wzorzec wierszowanej powiastki dla dzieci, z nieodłącznym morałem. Był to model bajeczki dydaktycznej, trwałej, jak się okazuje, bo i dziś odtwa-

⁶⁶ *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży* Antologia opracowań pod red. Jerzego Cieślukowskiego i Ryszarda Waksmunda, Wrocław 1983, s. 198. Podkreślenia Jerzego Cieślukowskiego.

⁶⁷ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław 2000, s. 273.

rzanej w komercyjnych bogato ilustrowanych książeczkach dla najmłodszych, wydawanych w specjalnej formule edytorskiej, np. na sztywnym papierze, jak najbardziej odpornym na zachowania malców. Miarą popularności Jachowicza w wieku dzieciętnym jest jego miejsce w czytankach dla szkół elementarnych i niższych gimnazjalnych. Jak wynika z przeprowadzonych badań, zajmował on tam poczesne miejsce, wyprzedzając ilością zamieszczonych tekstów Słowackiego, Krasieńskiego, Pola, Lenartowicza, Kraszewskiego, Syrokomlę i in.⁶⁸. Trzeba jednakże w tym miejscu podkreślić, że model Jachowiczowski był zdecydowanie nachylony ku oddziaływaniu pedagogicznemu; każdy tekścik tego autora był rymowaną nauką życiową i zazwyczaj – niezależnie od jednoznacznej wymowy ideowej – zawierał na końcu bezpośrednie pouczenie wychowawcze.

Ten model pisania dla odbiorcy dziecięcego próbował przełamać Teofil Lenartowicz. Oparł swą twórczość na modelu romantycznym, a nie jak Jachowicz – oświeceniowym. Czerpał z folkloru mazowieckiego, ale jego liryki dziecięce mają uniwersalny charakter. Za najpiękniejszy z nich, którym zachwyciła się Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, uchodzi *Złoty kubek*. Jednakże epoką w rozwoju wiersza dziecięcego jest twórczość Marii Konopnickiej. To właśnie ta autorka stworzyła model poezji dziecięcej, łącząc liryczność przekazu z akcentami ludowymi, patriotycznymi (eksponując zwłaszcza piękno ziemi ojczystej), a ładunek dydaktyczny, którego obecność jest niepodważalna (i to, oczywiście, nie jest zarzut) zanurzyła w nurcie literackości. Była to zresztą poetka predestynowana, nie tylko skalą talentu, ale i zainteresowaniami społecznymi, do kreacji wiersza dziecięcego. Nawiązując do wcześniej wspomnianego jej dorobku, należy choć pobieżnie wypunktować zasługi tej pisarki w kreowaniu świata dzieci,

⁶⁸ Zob. H. Gradkowski, *Zygmunt Krasieński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra, s. 132-133.

przeznaczonym dla adresata dorosłego, bo ten rodzaj twórczości stanowi jakby wstęp do jej późniejszych opracowań typowo dziecięcych, Przypomnijmy trzy najbardziej znane wierszowane *Obrazki* Konopnickiej, których bohaterami są dzieci: *Przed sądem*, *Jaś nie doczekał*, *W piwnicznej izbie*. W pierwszym z nich odbywa się sąd nad *wiejskim sierotą*, małym chłopcem, posądzonym o jakieś przestępstwo. Sędzia oddała wyrok skazujący i kończy przewód (i tak się zresztą kończy wiersz) słowami, które później wielokrotnie powracać będą jak motto w literaturze (np. w *Doktorze Piotrze* Żeromskiego): *Pójdź, dziecko, ja cię uczyć każę*. W obrazku o Jasiu, *co nie doczekał*, mowa o przedwczesnej śmierci dziecka, którego bezrobotny ojciec nie jest w stanie wyleczyć i utrzymać. Drugi *Obrazek* – *W piwnicznej izbie* – to rozmowa matki z chorym na gruźlicę synkiem, mieszkańcami *piwnicznej izby*, czyli sutereny. Matka opowiada o trzech pięknych miejscach na Bożym świecie: o łące, o polu i o lesie. Dziecko jest zachwycone opowieścią matki, ale ma świadomość, że pewnie tego pięknego świata natury, gdzie *ozdrowiałby*, nie zobaczy. Zgodnie z pozytywistycznymi hasłami pracy u podstaw i pracy organicznej Konopnicka obrazki kończy charakterystycznymi zapytaniami do dorosłych czytelników: *Ach, bracia czy nie ma w tym naszej winy, że słońca Jaś nie doczekał?* i *Któż temu dziecku da trochę słońca, pokaże lasy pola?* Przykłady tekstów poetyckich ze zbiorów wierszy dziecięcych Konopnickiej zostaną poniżej przytoczone i omówione.

Technika Jachowiczowska poddawana jednakże była z czasem znakom zapytania. Raziła prosta, żeby nie powiedzieć – prymitywna forma i natrętny dydaktyzm, choć, przypomnijmy, w podręcznikach szkolnych powiastki pana Stanisława wciąż były obecne. Otworzyła się wszakże droga do parodii i satyry. Celowali w tym prześmiewcy przełomu wieków, a potem już i wieku dwudziestego: Ludwik Niemojewski (autor słynnego wierszyka *Nie pieprz Piotrze pieprzem wieprza*), Tadeusz Boy-Żeleński,

Julian Tuwim, Antoni Słonimski, wreszcie niestrudzony autor bajeczek po wielokroć wspomniany Jan Brzechwa. Interesująca jest pozycja Władysława Broniewskiego jako autora i popularyzatora wierszy dziecięcych. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na przekłady z literatury rosyjskiej dzieł znanego autora wierszy dziecięcych Kornela Czukowskiego, utworów do dziś jeszcze wznawianych, np. *Myjdodziur*, *Muszka Złotobruszka*, *Doktor Oj-Boli*. Tuwimowi i Brzechwie poświęcamy najwięcej miejsca w cytowanej antologii, bo to twórcy najwyższego lotu w kreacji antybajki, czy – użyjmy znowu nomenklatury Jerzego Cieślíkowskiego – *bajeczki*. Takie utwory nie mają ściśle sprecyzowanego charakteru dydaktycznego; ich cechą konstytutywną jest w sensie dosłownym *zabawność*: mają służyć zabawie. A ich *dziecięcość* nie sprowadza się do sprecyzowania dziecięcego adresata. Może je odbierać i czytelnik dorosły, o ile bliska mu jest dziecięca wyobraźnia i jest gotowy uczestniczyć w tej zabawie, bo pisarstwo postrzega w tym przypadku jako teren *karnawału*, a nie *rytuału*. Te zabawy słowne i pojęciowe Brzechwy, znakomite zestawienia dźwiękonaśladowcze Tuwima (*Ptasie radio*, *Lokomotywa*) – pozostają w tym zakresie niedoścignionym wzorem.

Już po drugiej wojnie światowej poszły tym torem wiersze dziecięce Wandy Chotomskiej, Jerzego Ficowskiego, Antoniego Marianowicza, Janusza Minkiewicza, a w ostatnich dziesięcioleciach – Danuty Wawiłow.

Fenomenem w tym zakresie jest Jan Sztaudynger, który doszedł do poezji dziecięcej poprzez praktykę i teorię lalkarstwa, zasłynął przede wszystkim jako fraszkopisarz dla dorosłych, ale w późniejszym okresie swej twórczości stworzył teksty, które bez wątpienia sytuują się w genologicznym obszarze wiersza dziecięcego. Przez wiele lat współpracował z pismami satyrycznymi – „Szpilekami” i Karuzelą, a też ze „Świerszczykiem”, gdzie zamieszczał wiersze dla dzieci. Te ostatnie znalazły się potem w oddzielnych tomikach: *Muchomory* (1961), *Kasztanki* (1964),

Narodziny obłoczka (1965), *Zwrotki dla Dorotki* (1968). Bohaterką i adresatką tego ostatniego tomiku jest wnuczka poety.

Najpilniejszą uczennicą Konopnickiej w kreacji różnorodnych odmian wierszowanych opowieści była Janina Porazińska, piewczyni folkloru wiejskiego, z wyraźnym wyeksponowaniem określonego adresata – dziecka w młodszym wieku szkolnym. Tu można wymienić takie jej tomiki, jak: *W Wojtusiowej izbie*, *Moja Wółka*, *Pastreczka*, wydane w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Kontynuatką tej metody była Ewa Szelburg – Zarembina, z tomikiem *A...a kotki dwa* oraz utworem scenicznym *Najszcześliwsza z sióstr*. Ten ostatni bywał wystawiany przez uczniów szkół podstawowych pod kierunkiem ambitnych nauczycieli⁶⁹, nawet w opracowaniu słowno-muzycznym.

Od okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce obserwujemy rozwój liryki dziecięcej, czyli, jak to określił Ryszard Waksmund: *liryki dziecięcego punktu widzenia*. Można to zaobserwować w twórczości poetów wybitnych, jak Kazimiera Iłłakowiczówna czy Józef Czechowicz, ale też twórców specjalizujących się w tym typie liryki, jak Lucyna Krzemieniecka. W czasach już powojennych, po okresie wojującego socrealizmu, zaczęły się pojawiać i to pod piórem znanych poetów liryki dziecięce. Ich autorami byli np. Władysław Broniewski (jeden z jego tekstów będzie przedmiotem osobnej analizy), Tadeusz Śliwiak, Stanisław Grochowiak, Julian Przyboś – ten ostatni – ze słynnymi wierszami-rozmowami z córką Utą. Formuła tych utworów (np. z tomiku *Wiersze i obrazki*, „ilustrowanym” przez córeczkę) wychodzi poza schemat liryki dziecięcej, czy poezji dla dzieci. Jest jednym z ostatnich etapów rozwoju poetyki mistrza Awangardy. Język dziecięcy jest tu tylko pretekstem dla ekspozycji żywej, metapoetyckiej wizji. Właśnie „twórczość dziecięca”

⁶⁹ Piszący te słowa miał okazję występować, jako uczeń trzeciej klasy, w roli pазia w tej sztuce, wystawionej przez teatr szkolny.

Przyboscia może być uważana za otwarcie pewnego kierunku czy obszaru liryki, w której miejsca zabawowe, ludyczne zostają zastąpione elementami refleksyjnymi – marzeniami dziecka. Równocześnie pojawiają się odejścia od formy wierszowanej, ściśle zrytmizowanej, od szkoły Brzechwy czy Tuwima.

Wiersze dziecięce zaczynają mieć już awangardowy charakter. Ścisła rytmizacja, sygnalizowana zwłaszcza regularnym rymowaniem, odchodzi w zapomnienie. W duchu modelu Przyboscia czy Różewicza powstają wiersze np. Anny Kamińskiej, Józefa Ratajczaka, Joanny Kulmowej. Mają one zapewne – i jest to, jak sądzę, element dydaktycznego zamierzenia autorów – przygotować małego czytelnika do późniejszej recepcji poezji „wysokiej”.

Pod piórami wytrawnych „poetów dziecięcych” powstają też dłuższe utwory poetyckie, nierzadko podejmujące motywy wcześniej opracowane skrótowo w wierszykach; potem rozwijane, rozbudowywane. To poematy znane z opracowań telewizyjnych, filmowych, wykorzystywane do niedawna jako stały repertuar scen animowanych (lalki i aktora) w profesjonalnych teatrach. Do nich należą przed wszystkim dzieła Brzechwy: *Szelmostwa lisa Witalisa*, *Opowiedział dzięcioł sobie*, *Pchła Szachrajka*, *Baśń o korsarzu Palemonie*, *Baśń o stalowym jeżu*, *Przygody rycerza Szalawiły* oraz podejmujące niezmiennie tematykę wiejską poematy Janiny Porazińskiej: *Jaś i Kasia* oraz *Wesele Małgorzatki*.

Dydaktycy i twórcy zabiegali także o dostarczenie młodocianej publiczności typowych utworów scenicznych. Wzrost zainteresowań w tym kierunku przynosi wiek dwudziesty. Wiąże się to z produkcją sceniczną dramaturgów pierwszej próby, których interesował także odbiorca dziecięcy. Trzeba by tu wymienić *Niebieskiego ptaka* Maurycego Maeterlincka a na gruncie polskim – *Baśń Nocy Świętojańskiej* Jana Kasprowicza czy wydane jeszcze u schyłku XIX wieku *Zaczarowane koło* Lucjana Rydla. W ślad za tymi arcydziełami poszła produkcja baśni dramatycznych dla dzieci, pisanych na ogół wierszem lub wierszowaną

prozą, krótkich, przydatnych do inscenizacji w teatrzykach szkolnych. Tu wśród masy tytułów wspomnijmy o epatującej motywami tatrzańskimi baśni Anny Wiśniewskiej *Król węzów*, o *Baśni o królowej Róży* Marii Gerson-Dąbrowskiej, a także paru utworach scenicznych Janiny Porazińskiej (*Czarodziejska fujarka*, *Baba Jaga*) i Ewy Szelburg-Zarembiny (*Za siedmioma górami*, wspomniana *Najszczęśliwsza z siostr*).

W przygotowaniu tekstów dla teatrów lalkowych uczestniczył znany poeta Warszawy Artur Oppman (Or-Ot), przetwarzając też w tym celu znane motywy baśniowe, w takich miniaturach scenicznych, jak: *Jaś i Małgosia*, *Czerwony Kapturek*, *Żabi król*, *Zaczarowana królewna*. Z myślą o teatrze marionetek napisała kilka sztuk Maria Kownacka, a wśród nich najczęściej wystawianą, także w środowiskach szkolnych, *Rewię zabaw dziecięcych*, jak w podtytule nazwała autorka *Cztery mile za piec*.

W okresie powojennym, poza szeroką produkcją dla teatrów marionetek na szczególną uwagę zasługują pomysły – twórcze i adaptacyjne, także reżyserskie, Jana Dormana, dyrektora Teatru Dzieci w Będzinie. Były to dokonania tyle literackie co pedagogiczne, wykorzystujące szeroko wówczas lansowany dorobek naukowy Jeana Piageta. Dzieci wprowadzały na scenę własne zabawy, a korekta inscenizatora polegała na czuwaniu nad w miarę spójnym konstruowaniem całości scenicznych. W najnowszej historii dramatu dziecięcego trwałymi miejscami zapisała też Krystyna Miłobędzka ze sztukami takimi, jak: *Siała baba mak*, *Ojczyzna*, *W kole*, *Bajka o...*, *Na wysokiej Górze*. Jej praktyka autorska w tym zakresie jest wielowymiarową próbą przeniesienia na scenę dziecięcych wyliczanek i innych form zabawowych, których rola spełnia nie tylko funkcje ludyczne, ale skłania do szeregu refleksji filozoficznych. Ten teatr eksperymentalny, kreujący formalnie dramaty dziecięce staje się w ten sposób także propozycją dla dorosłych.

Obecnie czytanie dzieciom, a następnie – przez dzieci, nabywa nowego kontekstu. Dziecko niespełna dwuletnie zaczyna dzień od obejrzenia bajki – w telewizji lub w komputerze. To – obok czytania książeczek przez mamę (babcie); gorzej, jeśli zamiast czytania. Na szczęście dużo trzylatków (a nawet dwu- i pół- latków), przynajmniej w mieście, trafia do przedszkola i tam trafia w ręce wykwalifikowanych nauczycielek przedszkola. W każdym razie – w przedszkolu pod okiem fachowych sił pedagogicznych zaczyna się drugi etap eksponowania literatury dziecięcej. Ten okres – 3-6 latka jest bodaj najważniejszy w jego życiu; on pozwala naprawdę być lub nie być szczęśliwym dzieckiem, małym – pełnym człowiekiem, jeśli dzieciństwo będziemy traktować jako oddzielną wartość, a nie tylko jako etap ku dorosłości.

11. Exemplum:

Blok wierszy ks. Jana Twardowskiego⁷⁰

Wiersze Ks. Jana Twardowskiego robią wciąż karierę, także jako teksty modnych piosenek. Oto fragment wywiadu znanego piosenkarza „celebryty”:

Zaprosiłem do współpracy brazylijskich instrumentalistów, bo skomponowałem do wierszy ks. Twardowskiego bossa nowy, samby i chciałem, żeby było prawdziwie szlachetnie, organicznie. Dbalem też, by zabrzmiało to dobrze po polsku. Sporo pracowałem nad podziałami rytmicznymi tekstu, bawiąc się polskim językiem [...] (Ks. Twardowski) ma bardzo wiele wspólnego (z Brazylią): radość życia, dystans, lubienie świata i ludzi, słoneczność – choć to czasem melancholijne słonko; zrozumienie, że możemy się

⁷⁰ Ks. Jan Twardowski, *Nowe patyki i patyczki*. Zebrała i opracowała Aleksandra Iwanowska. Wyd. „Świętego Wojciecha”. Poznań 2012. Z tej edycji wszystkie cytaty z podaniem w nawiasach numerów stron.

mylić, upadać, wstawać i dalej iść. Ksiądz Twardowski jest w tym zupełnie wyjątkowy. Mało kto tak obłaskawia trudne chwile i kuksańcem humoru potrafi nas zmotywować, żebyśmy wybrali dobrze, nie gniewając się na siebie i cały świat. Jego wiersze są świadomie wypracowane, ale lekkie. Chciałem, żeby muzyka ich nie obciążyla, a dała im przestrzeń. Dlatego szukałem dla nich odpowiednio lekkiej formy. [...] Ludzie zawsze potrzebują poezji. Jeżeli oczywiście ustalimy, że poezja to esencja i dobry skrót tego, co życie i codzienność nam niesie. Najważniejsze doświadczenia wrażliwych, inteligentnych ludzi, którzy opisują człowieka i świat w lapidarny sposób. [...] Dla mnie poeci to autorytety, najkrócej mówiąc. [...] Dowiedziałem się, że jestem odważny bardziej niż myślałem. Interpretacja wierszy Twardowskiego była wyzwaniem. Umieściłem je przecież w formie nieoczywistej [...] i ten eksperyment się udał. [...] Skoro eksperyment się udał, chciałbym – jeżeli tylko słuchacze będą tego chcieli – ułożyć więcej kompozycji do wierszy księdza Twardowskiego.⁷¹

Ale zasadniczym powodem wybrania tych właśnie tekstów do analizy a także do pracy terapeutycznej jest ich autentyczna wartość literacka, ponadczasowe, chciałoby się powiedzieć – wszechludzkie, przesłanie.

Jan Twardowski, *O świętym Mikołaju*

*Chociaż wędruje sam jeden, chce być dla wszystkich:
I dla babci, i dla dziadka,
Dla stryjenki i dla ciotek,
Dla uczonych i idiotek,
Dla biskupa i Murzynki,*

⁷¹ *Pogodny eksperyment. O tym, co łączy księdza Jana Twardowskiego z Brazylią, nowej płycie i odsłanianiu tkanek miękkich opowiada Mietek Szcześniak. Szymon Babuchowski, O śpiewaniu poezji ks. Twardowskiego. „Gość Niedzielny”, nr49, rok XCIII, 4 grudnia 2016, s. 34-35.*

*Dla chłopaka i dziewczynki,
Dla zdechlaka i żołnierza,
Co wyostrzył się na jeża,
I dla tego, co rozmyślał
Od pacierza do pacierza
Aż mu zjedli schab z talerza (s. 12)*

To jest właśnie ks. Jan Twardowski, jeden z wybitniejszych poetów współczesnych, filozof codzienności, najpełniej może dziś reprezentujący franciszkanizm w poezji!

O wieloaspektowości dobra czynionego przez Świętego Mikołaja powszechnie wiadomo. Ale warto zauważyć skalę rozpiętości tych „działań” według księdza Jana: najpierw wypunktowanie kategorii rodzinnych (*babcia, dziadek, stryjenka, ciotka*), potem całkowite ogarnięcie kategorii „intelektualnej” (od *uczonych* do *idiotek*); z kolei – uwzględnienie każdego dziecka (*chłopaka i dziewczynki*). Ale w końcowej puencie przemówił znany humorysta. Rozśmieszył nas i ten nagrodzony *zdechlak* i przysłowiowo dzielny *żołnierz*, który otrzymał przecież łatkę w postaci *wyostrzenia się na jeża*. Gdybyż tu chodziło tylko o ostrzyżenie się, przysnąłby cały czar wieloznaczności! A zastosowany atrybut „ostrości” migoce różnorodnymi znaczeniami. Nie zmienia to faktu, zaznaczonego w przedtekście, iż ów samotny wędrowiec, a bohater wierszyka *chce być dla wszystkich*.

Wiersz ten może być przedstawiany w formie inscenizacji w okresie wręczania tradycyjnych podarunków „mikołajowych” czy „gwiazdkowych”, zatem między szóstym grudnia a początkiem nowego roku.

Jan Twardowski, *Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia*

*Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia?
Dlaczego wpatrujemy się w gwiazdę na niebie?
Dlaczego śpiewamy kolędy?*

*Dlatego, żeby się uczyć miłości do Pana Jezusa.
Dlatego, żeby podawać sobie ręce.
Dlatego, żeby się uśmiechać do siebie.
Dlatego, żeby sobie przebaczać.
Żeby każda czarodziejka
Po trzydziestu latach nie stawiała się czarownicą. (s. 18).*

Sens Świąt Bożego Narodzenia jest tu przejrzyście wyłożony. Od kwestii najistotniejszych (*uczyć się miłości do Pana Jezusa*), po pochodne, ale jakże ważne zachowania: *podawać sobie ręce, uśmiechać się do siebie, przebaczać sobie*. Ważne to, ale brzmi bardzo poważnie, jak na wiersz dziecięcy tego właśnie autora. Nie zawiedziemy się jednak: Rozśmieszy nas ostatnia fraza, która może się wydawać zaskakującym stwierdzeniem: *Żeby każda czarodziejka po trzydziestu latach nie stawiała się czarownicą*. Jak to rozumieć? Bardzo prosto dla dorosłego, trudniej dla dziecka, które żyje terażniejszością (o czym wyżej była mowa). Dorosły zrozumie i przypisze poecie odkrycie albo lepiej – zmaterializowanie słowem – starej prawdy: jeśli człowiek nie poda ręki drugiemu, jeśli nie obdarzy go uśmiechem, jeśli mu nie przebaczy wyrządzonej krzywdy, to z czasem stetryczeje, zamknie się w sobie, będzie nieszczęśliwy i innych tym nieszczęściem porazi. Czyli z interesującej *czarodziejki* może powstać *czarownica*. Wiersz jest zatem ostrzeżeniem. Czytając go w środowisku młodszoszkolnym czy przedszkolnym należałoby eksponować stałość postawy otwartej na drugiego człowieka, także w grupie rówieśniczej. Nie jest to sprawa łatwa, bo chodzi przecież o dostrzeganie cienkiej granicy między egocentryzmem a egoizmem dziecięcym, ale też rysuje się szerokie pole dla oddziaływań, wynikających ze znajomości psychologii i pedagogiki.

Jan Twardowski, *Wiersz do pierwszego Króla*

*Królu, coś przywiózł złoto dla Jezusa i Najświętszej Matki
Gdy mojej mamusi zabraknie na wydatki,
O, betlejemski królu mój,
Z pieniądzem zawsze przy nas stój. (s. 22)*

Jan Twardowski, *Wiersz do drugiego Króla*

*Królu, żywicą pachnący,
Przed Bogiem leżący plackiem
Niech płonę jak lipiec gorący. (s. 22)*

Jan Twardowski, *Wiersz do trzeciego Króla*

*Królu, który przywiozłeś mirrę, lecznicze, drogie zioła,
Spraw, żeby nie było anginy, grypy, kaszlu, chrypki,
Żeby tatuś był mocny jak wieloryb, my z mamusią jak zdrowe rybki.
Strzeż gardła, ucha, brzucha mojego,
Broń od lekarstwa paskudnego,
Bez termometru przy mnie stój,
Chcę biec na łyżwy, królu mój. (s. 22)*

Tu trzeba szerzej wrócić do opowieści o darach Trzech Królów. Złoto – symbol bogactwa, kadzidło – symbol czci, mirra – zioło lecznicze, zatem symbol zdrowia. Wszystko to przekłada poeta na język codzienności. Oto trzy pragnienia: zasobności, żarliwości, zdrowia. O to prosi, czy użyjmy tego zwrotu bliskiemu autorowi – modli się dziecko. Najpełniej i zgodnie z dziecięcym myśleniem rozwinięta została prośba o dar trzeci – o „zdrówko”, jak często mówimy, może niepotrzebnie eksponując to zdrobnienie. Tu podmiot mówiący zwraca się z bardzo konkretnym apelem, wymienia choroby, których chciałby uniknąć, jak i konieczności stosowania *lekarstwa paskudnego* czy *termometru*. A cały tekst ma formę przetworzonej modlitwy do Anioła Stróża, z tym, że adresatami są trzej Królowie, święci, którzy mają użyczyć konkretnych darów, niezbędnych do codziennego, radosnego życia; takiego, jakim być powinno życie dziecka.

Jan Twardowski, *W kropki zielone*

Nie malujcie Matki Bożej w stajence betlejemskiej

Stale tylko na niebiesko i różowo

Z niebieskimi oczami

Ni to ni owo

Tyle było wtedy w Betlejem złotego nieba

Aniołów białych w oknie

Pstrokatych pastuszków za progiem

Założę się, że ktoś świece zapalił

Przed brązowym żłóbkiem

Jak czerwoną lampkę przed Bogiem

Osiólek podskakiwał na czarnych kopytkach

Wół sepleniał w fioletowym cieniu

Święty Józef rudych proroków kapał

W srebrnym strumieniu

– Nim Ci Mamusiu – myślał Jezus –

Kupią koronę

Lepiej Ci w zwykłej szarej bluzce

W kropki zielone (s. 26).

Rozumie się samo przez się, że wiersze ks. Twardowskiego owiane są duchem głębokiej religijności. Ale wyznanie tych przekonań i uczuć nie jest natarczywe. Nie należy do nas wyrokowanie, na ile czytelnik tego wiersza odbierze go w kategoriach wiary czy tylko w formie przyczynka do tradycji europejskiej. To pewne, że ten poeta znów staje się rewolucjonistą wyobraźni. Polemizuje ze stereotypem przedstawiania świętych, a konkretnie Matki Boskiej, proponując jej inny, bliski sercu ubiór, podkreślający jej bliskość, bezpośredniość, ważniejszą niż późniejsze atrybuty Królowej. A czyni to w sposób szczególny, choć tak typowy dla tej poezji od św. Franciszka: posługuje się oceną samego małego Jezusa, który zwraca się do Matki – bo jakże inaczej – *Mamusiu*. Dla Niego Mama jest najpiękniejsza w takim ubraniu, jakie zapamiętał, gdy pochylała się nad Nim, czyli: *w zwykłej szarej*

bluzce w kropki zielone. To takie ważne, że warto było napisać o tym dwukrotnie – w tytule i klauzuli wiersza...

Jan Twardowski, *Czy wiesz, że...*

Żubr jęczy

Jeleń beczy

Lis skomli

Wiewiórka pryska

Drozd lamentuje

Sarna wrzeszczy

Gołąb bębni i grucha

Derkacz skrzypi

Kawka plegoce

Jaskółka piskocze

Kura gdacze tak jakby się jąkała

Pobożna bo jak chodzi

Stawia krzyżyki na ziemi (s. 65).

Tak ks. Twardowski odbiera głosy poszczególnych zwierząt. A jak potrafią je naśladować dzieci przedszkolne czy uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej? Jak odniosą się do niektórych określeń – neologizmów poety, np. *kawka plegoce*, *jaskółka piskocze*? Otwiera się szerokie pole do dyskusji, którą warto wesprzeć odpowiednio przygotowanym materiałem wizualnym przy wykorzystaniu ogólnie dziś dostępnych środków technicznych – komputera czy telewizji. Pamiętajmy wszakże, że najważniejsze są wykonania własne, czyli rysunki samych dzieci. Można też poprowadzić zajęcia z wykorzystaniem nagrań głosów różnych ptaków. I wreszcie – warto posłużyć się w kontekście analizy tego utworu bezkonkurencyjnym *Ptasim radiem* Tuwima, recytacją bądź odtworzeniem nagrania tego znakomitego tekstu. Trzeba też się odnieść do znakomitej puenty omawianego wiersza: wykazanie przez *kurę pobożności* to kolejne świadectwo swoistości dowcipu wiecznie uśmiechniętego autora *Nowych patyków i patyczków*.

Jan Twardowski, Kogo zobaczył ten, który nie widział?

*Kogo i co zobaczył ten, który nie widział od urodzenia,
a któremu Jezus przywrócił wzrok?
Nie widział ani mamusi
Ani tatusia,
Ani nawet jednej stryjenki,
Nie widział tego, że pomarańcze są pomarańczowe,
A cytryny żółte,
Nie widział, czy dzień czy noc, czy chrapać, czy się obudzić,
Czy jeść, czy marudzić.
Kiedy Pan Jezus położył mu na oczach swoje ręce, zaczął widzieć.
Najpierw zobaczył uśmiechniętego Jezusa,
Potem uśmiechniętych jego uczniów;
Każdy uśmiechał się inaczej:
Piotr od ucha do ucha,
Jan od nosa do brody,
Filip od policzka lewego do prawego,
Tomasz – od czasu do czasu
Bartłomiej od zaraz do wieczora,
Jakub od siebie samego do Jakuba innego
– bo było ich dwóch.
Potem zobaczył brodatych i pyskatek faryzeuszów,
Każdy miał ze Starego Testamentu podłużną piątkę.
Ale z Nowego – okrągłą dwóję.
Pierwszy łypał oczami,
Drugi stukał zębami,
Trzeci kłapał szczękami,
Czwarty ruszał ustami,
Piąty tupał nogami,
Szósty straszyl łapami,
Siódmy szurał butami,
Ósmy trącał łokciami.*

Nie bój się, przecież Pan Jezus się uśmiechał. (s. 80-81).

W zacytowanym właśnie wierszu otrzymujemy nową interpretację jednego z najbardziej znanych cudów ewangelicznych. Niewidomy został najpierw scharakteryzowany oczyma dziecka; nie widział nic, a to znaczy przede wszystkim, że nie widział rodziców, nie widział dalszych członków rodziny, nie widział spożywanych owoców, nie odróżniał dnia od nocy. Gdy zaś przejrzał, zobaczył wszystko... I tu trzeba wychowankom w zrozumieniu wiersza pomóc. Przypomnieć imiona apostołów, wyjaśnić – choćby najogólniej, czym jest Stary i Nowy Testament, zarysowo choćby opowiedzieć o faryzeuszach. Ta ich bardzo obrazowa ocena będzie wówczas doceniona, gdy przygotujemy dzieci do odbioru tej znakomitej, niezwykle finezyjnej charakterystyki środowiska. A motywem najważniejszym w wierszu jest ów uśmiech, tym razem uśmiech Pana Jezusa, zawsze strzegący czytelnika, zwłaszcza tego małego. W ten sposób ks. Twardowski, poeta uśmiechu, wprowadza do „dziecięcego obiegu” znany przekaz ewangeliczny.

Jan Twardowski, *Cud*

Jakim cudem jest jedzenie. Dzieci – dlatego że jedzą – rosną, skaczą, pływają.

Kiedy ktoś nie je chleba, to tak słabnie, że go podtrzymywać trzeba.

Jeśli nie je kielbasy, nie zda do następnej klasy.

Jeżeli nie je sera, niech się do szpitala wybiera.

A jeśli nie pije mleka, to smutny los go czeka. (s. 122).

Tu zaś mowa o cudzie, który następuje co dzień a jego „udziałowcami” są wszyscy. Warto porozmawiać o *cudzie jedzenia*, a przy okazji o kulturze spożywania posiłków i racjonalności odżywiania. Zwróćmy też uwagę na prostotę sformułowań czterowersza, na zastosowanie finezyjnie dobranych przykładów i podkreślenie argumentacji przez wprowadzenie rymów

wewnętrznych. A najlepiej – opanujmy pamięciowo – wraz z dziećmi – ów czterowiersz, zasługujący na miano aforyzmu.

Jan Twardowski, *O Tomku*

Siedział smutny

Z brodą pokręconą,

Z wychudzonym brzuchem

Z nerwowym paluchem

Z nosem spuszczoneym,

Zrozpaczony.

Wszystko pozapominał:

Że Jezus przemienił kiedyś wodę w wino,

Że z trędowatego zrobił gładkiego

Z głuchego muzycznego

Z kulawego – sportowca na całego.

Marudził, mądrzył się, wściekał,

Na jedenastu narzekał.

A jak wyglądał, gdy zobaczył Jezusa?

Oczy otworzył szeroko, odetchnął z ulgą głęboko

I wołał na wszystkie strony:

Niech będzie pochwalony!

Przedtem zły i zawięty,

Teraz radosny i święty.

Przedtem się stale jeżył,

Teraz – we wszystko uwierzył. (s. 126).

Znowu mowa o cudzie. Ściślejsz – jest to skonstruowana dla dzieci rzecz o cudzie Zmartwychwstania. Tomek, to, oczywiście, święty, ten „niewierny”, Tomasz. Jego niedowiarstwo zwalczone przez Mistrza (z zaznaczeniem wszakże: *Uwierzyłeś Tomaszu, bo widziałeś, błogosławieni, którzy nie widzieli a uwierzyli*) to zdarzenie ewangeliczne ogólnie znane. Jak znakomicie został wyrażony w wierszu jego smutek (oczywiście – po śmierci

Mistrza)! Oto siedział ze spuszczoną głową (*nosem*), z *brodą pokręconą nerwowym paluchem*; jednym słowem – *zrozpaczony*. Wszystkie wcześniejsze cuda Jezusa, których był przecież świadkiem (uzdrowienia – trędowatych, głuchych, chrymich), jakby poszły w niepamięć. Stał się zgorzkniały, nie wierzył jedenastu kolegom; *marudził, mądrzył się, wściekał*. Był *zły i zawzięty, stale się jeżył*. Po ujrzeniu Jezusa nastąpiła diametralna zmiana:

Oczy otworzył szeroko, odetchnął z ulgą głęboko

I wołał na wszystkie strony:

Niech będzie pochwalony!

.....

Teraz radosny i święty.

.....

Teraz – we wszystko uwierzył.

Opowieść o niewiernym Tomaszu bywa wykorzystywana na lekcjach, nie tylko religii, także przy różnych okazjach przekazów kulturowych, zwłaszcza w okresie wielkanocnym. Dzieci reagują na ten temat różnie, czasem bardzo spontanicznie. Niech mi będzie wolno w przypisie zamieścić opis autentycznego zdarzenia z okresu bardzo odległego, z początków lat pięćdziesiątych minionego wieku. Utwór ks. Twardowskiego, mistrza poezji, także dziecięcej, stanowi znakomity kontekst dla rozważań na temat wierności; możemy go uznać za przekaz ponadczasowy.

Jan Twardowski, *Arka*

W Arce Noego była małpa

Słoń i żyrafa

Smutny kruk i gołąbek biały

Kaczki które kwakały

Mamut czyli słoń w futrze

Ubrał się ciepło bo myślał że będzie zimno pojutrze

Wrony czarne z każdej strony

Gawron jak zwykle na gawrona obrażony

Patrzy wujek na ciotkę

*Jak na wróbelka własnego
Obmyśla jak ją wpakować
Choć na rok do Arki Noego* (s. 198).

Rozbawi nas (myślę o wychowawcy, ale i o dzieciach) opis poszczególnych „uczestników” *Arki. Smutny kruk i gołąbek biały* zostały scharakteryzowane stereotypowo, ale już ich zestawienie to interesujące wykorzystanie metody kontrastu. Bardzo się udał *mamut* jako *słoń w futrze*, przezornie liczący się ze spadkiem temperatury..., a także obraźliwy *gawron*. Okazuje się jednak, że przywołany zwierzyniec był tylko pretekstem do wyrażenia pewnej ogólniejszej myśli, wyjaśnionej na konkretnym przykładzie. Oto długie współżycie dwojga osób może czasem być już na tyle uciążliwe, że rodzi pragnienie odpoczęcia od siebie... *Ciotka dla wujka* jest kimś na kształt *wróbelka własnego* (z akcentem na *własny*) i to nasuwa wujkowi karkołomną myśl o wpakowaniu jej do *Arki*.... Omawiając z dziećmi ten wierszyk starajmy się eksponować kategorię humoru, nie wykorzystujmy go, broń Boże, do wskazywania czy eksponowania waśni rodzinnych...

Jan Twardowski, *Obiecanki cacanki*

*Będę mądry – obiecuje,
Lecz w zeszycie przyniósł dwóje.
Nie chcę plotek – obiecuje,
Znowu wujka obgaduje.
Być rozsądnym obiecuje,
Łyka lody i choruje.
Ciocię kochać obiecuje,
Znów jej jezor pokazuje.
Być porządnym obiecuje,
A w zeszycie wciąż smaruje.
Jeść najpiękniej obiecuje,
Krem z talerza wylizuje.
Być na piątkę obiecuje,
Lecz z piątego piętra pluje.
Być aniołem – obiecuje,*

*Wszedł na stół i wariuje.
Będę grzeczny – obiecuje,
Lecz mamusi swej pyskuje.
Będę wdzięczny – obiecuje,
Lecz dziadkowi życie truje.
Kochać ludzi obiecuje,
Koleżance nie daruje.
Piękne drzewa – deklamuje,
Lecz gałęzią wymachuje.
Reperować obiecuje,
Czego dotknie, to popsuje.
Być dentystą obiecuje,
Żeby lalkom wylamuje.
Iść do nieba obiecuje,
Matkę Bożą denerwuje.*(s. 199-200).

To w istocie wiersz o *obiecankach cacankach*, szczególnie dotkliwych, gdy się je zestawi z konkretnymi zachowaniami. Mamy tu cały rejestr głoszonych prawd życiowych czy reguł postępowania, niestety w praktyce nie respektowanych. Jakież to prawidła? Mądrość, dyskrecja, rozsądek, miłość, porządek, estetyka jedzenia, grzeczność, wdzięczność, poszanowanie przyrody, uczynność, pracowitość i in. Głosi je nasz bohater, ale na każdym kroku przeczy im swoim postępowaniem. Nie ma się co dziwić, iż taka postawa zdenerwowałaby nawet świętych, a nawet najcierpliwszą z nich – Matkę Boską... Utwór w sposób przekonywający ukazuje – na szeregu negatywnych przykładów – jak szkodliwe jest zjawisko podwójnej moralności, polegającej na postępowaniu krańcowo niezgodnym z głoszonymi zasadami. Forma utworu, celowo stylizowana na wylicznkę⁷², zastosowanie powtarzającego się rymu żeńskiego, opartego w całym tekście na tym samym zestawie sylabowym (-uje) wzmacnia wymowę tego wiersza dziecięcego, znakomicie nadającego się do recytacji, inscenizacji, a także do ilustrowania.

⁷² Przypomnijmy, że forma *wylicznki* należy do najpopularniejszych słownych zabaw dziecięcych.

Jan Twardowski, *W klasie*

*Ryczą w klasie dokazują
Najgrzeczniejszych kotem szczują
Ryczą biją się po łapie
Chcą położyć się na mapie
Na przyrodzie lepsza draka
Wypchanego szczypią ptaka
Nogi skaczą skrzypią ławki
Kogoś biorą za nogawki
Piszczą wyją głośno chrapią
Książkę do religii drapią
Nagle sfrunął anioł biały
Mówi – lubię te kawały (s. 206).*

Czyżby ks. Twardowski akceptował wybryki uczniów? Bynajmniej. Ale to nie tylko poeta, nie tylko duchowny, kapłan, ale także wychowawca dzieci i to dzieci upośledzonych. On zna dobrze „realia klasowe”. Słyszał niejednokrotnie, jak uczniowie: *ryczą, skaczą, biją się po łapie, piszczą, wyją, głośno chrapią* itd. On wie, że dziecko ma naturalną skłonność do zabawy, do ruchu, krzyku itp. Stąd jego stanowisko w tych sprawach pokrywa się z głosem *białego anioła: Lubię te kawały*. A że nie oznacza to akceptacji złego postępowania – przekonał nas już wiersz poprzedni.

Franciszkańskie wiersze tego poety, przeznaczone także dla odbiorcy dziecięcego, powinny się znaleźć w orbicie zainteresowań nauczyciela-wychowawcy w pracy z dziećmi przedszkolnymi i młodszoszkolnymi także i z tego powodu, że są dobrą szkołą poprawnej polszczyzny. Uczą pięknie i z prostotą posługiwać się językiem ojczystym, który obecnie przeżywa, okresowe zapewne, zauroczenie obcymi, zwłaszcza anglojęzycznymi naleciałościami. A terapeuta może użyć tych tekstów na różne sposoby, zgodnie ze sztuką wynikającą ze swego posłannictwa.



III. Edukacja literacka

1. Sztuka a dydaktyka

Sztuka podpada pod kryteria – prawdy, piękna, użyteczności. Nas interesuje to trzecie, a ściślej dylemat: czy sztuka może krzyżować się z dydaktyką. Czy może uczyć? Czy powinna uczyć?

Popatrzmy na to z punktu widzenia odbiorcy. Zwłaszcza odbiorcy szkolnego. Prowadzi się przecież edukację teatralną (udział w spektaklach teatralnych, połączony z komentarzem, dyskusją), filmową, muzyczną, czytelnictwem etc. Oto nieco dłuższy cytat z pracy psychologa twórczości:

Dzieło sztuki jest przesłaniem artysty odwołującym się nie tylko do rozumu lecz także do emocji i wywoływanych przez nie skojarzeń. Przydaje myśleniu nowy sens, może też modyfikować lub wzmacniać te wszystkie uczucia, które tkwią w odbiorcy jako potencjalne siły kierujące jego zachowaniem, kształtujące jego postawy wobec świata i innych ludzi, jego sądy i opinie na temat samego siebie i swego otoczenia. Oddziałuje w sposób pośredni, jako że wywołuje przede wszystkim określone stany emocjonalne – niekiedy specyficzne, jednoznacznie kojarzone z wybranymi treściami, niekiedy tylko nieuchwytnie i nieokreślone. Tą właśnie drogą trafia do racjonalnej części psychiki i do świadomości, a następnie utrwała się w pamięci. Taki engram pozostaje w stanie dyspozycyjnej gotowości, by z chwilą pojawienia się stosownej stymulacji wewnętrznej lub zewnętrznej włączyć się w procesy myślenia i odczuwania, a także w same zachowania. W percepcji

sztuki współdziałal emocji i rozumu występuje w różnych proporcjach – inaczej jest w przypadku utworu muzycznego, inaczej w odbiorze utworów literackich (odmiennie w poezji, w prozie i dramacie, inaczej w malarstwie. Zawsze jednak mamy do czynienia z silnym pobudzaniem emocji, co w odpowiednio dobranym momencie i zmyślnie spreparowanej sytuacji może przekładać się na dużą stymulację zachowań⁷³.

2. Wybitne teksty poetyckie z różnych epok; korespondencja intertekstualna

A. Exempla:

**Quintus Horatius Flaccus (Horacjusz),
Oda XXX (Exegi monumentum...)**

Ad Melpomenam

*Exegi monumentum aere perennius,
regalique situ, pyramidum altius!
Quod non immber edax, non aquilo impotens
possit dirvere aut innumerabilis
annorum series et fuga temporum.
Non omnis moriar, multaque pars mei
vitabit libitinam, usque ego postera
crescam laude recens, dum Capitolium
scandet cum tacita virgine pontifex.
Dicar, qua violens obstrepit Aufidus
et qua pauper aquae Daunus agrestium
regnavit populorum. Ex humili potens
princeps Aeolium Carmen ad Italos*

⁷³ Roman Zawadzki, *Psychologia i twórczość*. Warszawa 2005, s. 42.

*deduxisse modos. Sume superbiam
quesitam meritis et mihi Delfica
lauro cinge volens, Melpomene, comam!*

Do Melpomeny

*Wyniosłem pomnik swój nad czerep spiżu trwalszy,
ponad piramid szczyt i wyższy, i wspanialszy.
Nie zniszczy go ni deszcz, ni Akwilonu szal,
ni czasu srogi miecz.
On wiecznie będzie trwał.
Nie umrę wszystkim wcale!
Pokolenia się twórcą zachwyca,
on będzie jaśniał w chwale,
póki na Kapitol wstępuje kapłan z milczącą dziewicą.
A tam, gdzie Aufidus wezbraną huczy falą
i gdzie rządzi król Daunus w ubogim, suchym kraju,
wciąż mówić będą o mnie. Bo ja nadałem pierwszy
eolskiej pieśni formę
słowom Italskich wierszy.
O, weźmij, Melpomeno, twe dzieło, moją sławę
i delfickim wawrzynem ozdobić racz mą głowę!⁷⁴*

Oto jeden z najśłynniejszych wierszy starożytności. Napisany przez wybitnego poetę, a zarazem prawodawcę poezji, autora *Listu do Pizonów*. Wiersz naśladowany przez najwybitniejszych poetów późniejszych wieków. Wspomnijmy tylko o dwóch: O Mickiewiczu (*Świeci się pomnik mój...*) i Puszkynie (*Ja pamiątnik siebie woznios nierykotwornyj...*).

Spójrzmy zatem na ten pierwowzór:

Podmiot liryczny, pokrywający się z autorem, manifestuje świadomość własnej wielkości. Jego dzieło posiada wyjątkową wartość, jest trwalsze od spiżu, czyli praktycznie – niezniszczalne. I poeta

⁷⁴ Przekład autora.

przywołuje przykłady tej trwałości, tak, jak jej świadectwa dostrzega współcześnie. Sława poety sięgnie zatem wyżej niż szczyty piramid, nie zagrożą jej zmienne stany pogody ani upływ czasu. Jej trwałości towarzyszyć będzie aktualność i wszelki możliwy do wyobrażenia zasięg terytorialny. Stąd wspomina mistrz odległe prowincje rzymskie, bo i tam dotrze głos jego poezji. I wymienia swą największą zasługę, a zarazem tytuł do nieśmiertelnej sławy. Wszak to właśnie on jako pierwszy (*princeps*) pieśń eolską wniósł do kultury Italii. Za to czeka go nagroda, powszechnie doceniany laur delficki. Ale właściwie to nie jego zasługa; to wszystko wielki dar muzy – Melpomeny. Ona też tylko ma prawo uwieńczyć jego skronie wawrzynem.

Jeden wiersz Szymborskiej – *Odkrycie*

Przekład nie musi być gorszy od oryginału. Ale inny. Jedni chcą dosłowności, inni – nie. Np. *Giaur* Byrona kongenialnie przetłumaczony przez Mickiewicza, który zresztą, jak pisał do przyjaciół, setnie się przy nim namęczył. „Inność” nie musi być „gorszością”. Np. *Chatka Puchatka* Aleksandra A. Milne w przekładzie Ireny Tuwim. Oto dylemat: Czy być wiernym autorowi, czy czytelnikom? Trzeba to umieć pogodzić i wypośredkować. Unikać jednoznacznych wyborów, bo dojdzie się do absurdu, jak w znanym, rzekomo prawdziwym stwierdzeniu, iż „kobiety są albo wierne, albo piękne”. Wróćmy do wspomnianego przekładu Ireny Tuwim. Ta jej praca funkcjonuje do dziś w wielu wznowieniach, bo pani Irenie, siostrze wielkiego poety udało się pogodzić „duch” autora z oczekiwaniami czytelników. Nowe tłumaczenia, np. nazywające Puchatka Fredzią PHiPhi (jakkolwiek to bliższe oryginału!) nie przyjęły się, nie uzyskały akceptacji czytelniczej.

Przekład poetycki wymyka się ujednoznacznieniu. Wszak niejednoznaczność, niedopowiedzenie, nieuchwytność to przecież cechy poezji. Czegóż więc żądać od tłumaczy?

Chyba tego, że tłumaczenie powinno być wierne, ale nie dosłowne.

Teraz Szymborska. Przytoczymy jej jeden wiersz z jego symultanicznym tłumaczeniem na angielski. Potem będzie analiza.

Odkrycie

*Wierzę w wielkie odkrycie
Wierzę w człowieka, który dokona odkrycia.
Wierzę w przestrach człowieka,
który dokona odkrycia.*

*Wierzę w bladość jego twarzy
w mdłości, w zimny pot na wardze.*

*Wierzę w spalenie notatek,
w spalenie ich na popiół,
w spalenie co do jednej.*

*Wierzę w rozsypanie liczb.
w rozsypanie ich bez żalu.*

*Wierzę w pośpiech człowieka,
w dokładność jego ruchów,
w nieprzymuszoną wolę.*

*Wierzę w stłuczenie tablic
w wylanie płynów,
w zgaszenie promienia.*

*Twierdzę, że to się uda
i że nie będzie za późno,
i rzecz rozegra się w niobecności świadków.*

*Nikt się nie dowie, jestem tego pewna,
ani żona, ani ściana,
nawet ptak, bo nuż wyśpiewa.*

*Wierzę w nieprzyłożoną rękę,
wierzę w złamaną karierę,
wierzę w zaprzepaszczonej pracę wielu lat.
Wierzę w sekret zabrany do grobu.*

*Szybują mi te słowa ponad regułami.
Nie szukają oparcia w jakichkolwiek przykładach.
Moja wiara jest silna, ślepa
i bez podstaw.⁷⁵*

Discovery

*I believe in the great Discovery
I believe in the Man who will make the discovery.
I believe in the terror of the man who will make
the Discovery.*

*I believe in the pallor of his face,
the nausea, the cold sweat on his lip.*

*I believe in the burning of the notes,
the burning of them to ashes,
the burning of every last one.*

*I believe in the scattering of the numbers,
the scattering of them with no regret.*

*I believe in the quickeness of the man,
the precision of his movements,
his uncoerced free will.*

*I believe in the smashing of the tablets,
the pouring out the liquids,
the extinguishing of the ray.*

⁷⁵ Tekst wg: Wisławy Szymborskiej, *Poezje (Poems)*. Wybrali, przełożyli i postłowiem opatrzyli: Magnus J. Krynski, Robert A. Maguire, Kraków 1989, s. 128-130.

*I assert that will work out
and that it will not be too late,
and that thigs will unfold in the absence of witnesses.*

*No on will find out, of that I am sure,
Neither wife nor Wall,
nor even bird, for it may well sing.*

*I belive in the stayed hand,
I belive in the ruined career,
I belive in the waste labor of many years.
I belive in the secret taken to the grave.*

*For me these words soar above all rulet.
They seek no suport in examples of any kind.
My faith is strong, blind, and
without foundation.*

Interpretacja

Główna myśl: Nie ujawnić odkrycia, ze względu na przewidywane jego fatalne skutki.

Autorka uparcie twierdzi, iż wierzy w taką postawę. Słowo *wierzę* w tekście spotykamy 12 razy. Wiersz jest napisany tercyną, z jednym wszakże wyjątkiem: przedostatnia strofa konsekwentnie powtarzająca wyznanie wiary czyni to aż 4 razy – na początku każdego wersetu, bo jest to jedyna strofa czterowersowa, w której tak mocno akcentowane wyznanie wiary wieńczy właściwie najpewniejszy i najpełniejszy *passus* o rezygnacji z ogłoszenia odkrycia:

Wierzę w sekret zabrany do grobu.

Metodą na tę manifestację wiary jest paralelizm składniowy. Także paralelizm słowny, językowy. Pojawiają się też rzeczowniki odsłowne oznaczające zniszczenie śladów po odkryciu, takie jak: *spalenie*, (3 razy), *rozsypanie* (2 razy), *stłuczenie*, *wylanie*,

zgaszenie. Asceza słowa, bariera ograniczeń przy ogromnej erupcji wyobraźni. Szymborska – inaczej niż jej współcześni – Przyboś czy Białoszewski – umie ponownie uwierzyć w język jako niezawodne narzędzie refleksji. Widoczna stylizacja na *Skład Apostolski*, to jej *Confiteor* – to wiara w sensowność języka jako środka wyrazu uporządkowanego widzenia świata. Jej wiara ucłowiecza to co nieludzkie. Wyłoniona z siebie, z podmiotu, manifestująca swój subiektywny charakter. Ten autorski podmiot stara się być jednym z nas. A co jest przedmiotem tej wiary zaprzeczonej: *ślepej, silnej i bez podstaw*? Wiary silnej i zarazem zakwestionowanej? Otóż przedmiotem wiary jest **odkrycie**, ale odkrycie niezwykle, bo ukryte, a właściwie **zatajone, nieupowszechnione** – w interesie ludzkości. Rzecz dotyczy też i wynalazku, choć znamy przecież definicyjne różnice między jednym a drugim. Zresztą zazwyczaj odkrycie jest ojcem wynalazku, jak choćby wynalazek prochu strzelniczego czy dynamitu. Spróbujmy idąc śladem linearnego toku wiersza nakreślić portret tego idealnego odkrywcy: *Dokonał wielkiego odkrycia i zaraz opanował go przestach. Dostał mdłości, widzimy bladeść jego twarzy, zimny pot na wardze. Cóż czyni natychmiast: dokładnie pali notatki, rozsypuje zapisy liczbowe. Śpieszy się, ale czyni to dokładnie. Nie pod naciskiem; czyni to z własnej, nieprzymuszonej woli. Czyni to bez obecności jakichkolwiek świadków, ani tych najbliższych żywych, jak żona, ani nieożywionych, ale przecież wciąż istniejących, jak ściana, ani świadków z przyrody, jak ptak, bo nuż wyśpiewa. Nie wstrzyma go świadomość, że oto będzie miał złamaną karierę. Że tym dziełem nieujawnienia wielkiego odkrycia zaprzepaści pracę wielu lat. Zdobywa się tedy na heroizm: zabierze sekret do grobu. Więc jego odkrycie nie będzie odkryciem. Bo nie jest odkryte dla ludzkości. Człowiek wciąż walczy z nicością. Gdy wydaje się, że odniósł choćby przejściowy sukces – dla dobra świata musi czy przynajmniej powinien go zataić. A więc jest to rzecz o odkrywaniu, którego odkrywca nie ujawnia.*

Negacja odkrycia. Heroiczne zaprzeczenie własnego odkrycia – czy to rzeczywiście absurd? No, ale ujawnienie może zamiast postępu przynieść zagładę. Jak rozbicie atomu. A więc nauka ma być dawcą zagłady, przyczyną katastrofy? Jediną szansą dla świata, który przez odkrycie mógłby otworzyć nową kartę rozwoju ludzkości będzie zatajenie odkrycia czy wynalazku? Wirtualny bohater tej poetyckiej opowieści, *blady, z potem na wardze* okazuje się bardziej humanistą niż badaczem. Jest wychowankiem starej śródziemnomorskiej szkoły filozoficznej, a nie elektronowym mózgiem. W to wierzy autorski podmiot tej wypowiedzi. Czy ów uczony postąpi jak Faust, który zawarł pakt z diabłem a nie zdradził ludzkości? Czy mówi to w imieniu nas – wszystkich. Śmiem wątpić. Wiara to kwestia dramatu ludzkości. Tego typu dramaty to domena twórczości Szymborskiej. To też triumf podmiotu lirycznego – triumf – czy tylko wielkość poety, który potrafi – przecież bez podstaw – przeciwstawić się triumfom techniki nad humanistyką. I wierzyć – wbrew nadziei w ocalenie świata.

Na koniec jeszcze o języku poetki. Jest to wiersz o negacji. W najlepszej wierze, iż negacja pomoże. Zatem trzeba było uruchomić pewne zwroty, które w swej strukturze mają zaprzeczenie. Zaczynają się od „nie”. Mamy te słowa, przytoczmy je w bezpośrednim kontekście: *nieprzymuszona wola, nieprzyłożona ręka, nieobecność świadków*. Zaiste – wymyślony przez Autorkę uczciwy odkrywca musi wznieść się, tak jak podmiot liryczny wiersza, ponad reguły – niestety – powszechnie przyjęte. Jego postępowanie będzie bezprzykładne. Ale wiara czyni cuda. Jeśli jest czysta. Ślepa, bez podstaw (bo nie dysponuje przykładami na potwierdzenie). Wówczas jest naprawdę – silna.

Przykład rozmowy tekstów, czyli zjawiska intertekstualności ostatnio bardzo modnego w badaniach literackich. Zatem **paralela:**

Paralela: Tarcza Achilleasa i Serwis Wojskiego

Tarcza

[...] boski sztukmistrz [...] cuda swojej sztuki ryje:

*Wydana ziemia, niebo, ocean głęboki,
Słońce nieustannymi biegające kroki,
Księżyc i nieba w gwiazdach ozdobna korona,
Plejady i Hyjady, i moc Oryjona,
I Arktos, wozem zwany, bo jak wóz się toczy
Na Oryjona ciągle obracając oczy;
W tej części nieba krąży wiecznymi obwody,
A nigdy się nie spuszcza w oceanu wody.
Ryje także dwa miasta długo nieśmiertelne,
Jedno wyraża śluby i gody weselne.*

[.....]

*Pod murami drugiego miasta wojska stoją,
Straszny blask oręż ciska, lecz w chęciach się dwoją:
Jedni je na łup dzikim skazują zapalem
Drudzy bogactwa jego chcą wziąć równym działem.*

[.....]

*Ryje także dolinę: tej mile manowce
Śnieżnym runem napelniają owce:
Widać chaty i stajnie, gdzie się kryją trzody,
I wkoło otoczone drzewami zagrody.*

Ryje i cudny taniec

[.....]

*Skaczą chłopcy i dziewczki wzięwszy się za ręce
Lekka zaślona wdzięki pokrywa dziewczęce,
Na chłopcach zaś bogata zawieszona odzież;
Obojej płci z urody najdobrzańsza młodzież.*

[.....]

*Takie zrobiwszy dzieło cudnym wynalazkiem,
Kuje pancerz, płomienie swym gaszący blaskiem⁷⁶.*

⁷⁶ Homer, *Iliada*, przekład F.K. Dmochowskiego, Wrocław 1966, s. 311-317.

Arcyserwis

*Serwis ten był nalany ode dna po brzegi
Piankami i cukrami białymi jak śniegi,
Udawał przewybornie krajobraz zimowy;
W środku czerniał ogromny bór konfiturowy,
Stronami domy, niby wioski i zaścianki
Okryte zamiast sronu cukrowymi pianki;*

[.....]

*Ale tymczasem wielki serwis barwę zmienił
Odarty ze śniegu już się zazielenił,
Bo lekka, ciepłem letnim powoli rozgrzana
Roztopiła się lodu cukrowego piana
I dno odkryła, dotąd zatajone oku;*

*Więc krajobraz przedstawił nową porą roku
Zabłyśnąwszy zieloną, różnofarbną wiosną.
Wychodzą różne zboża, jak na drożdżach rosną
Pszeniczy szafranowej buja kłos złocisty,
Żyto ubrane w srebra malarskiego listy
I gryka wyrabiana sztucznie z czekolady,
I kwitnące gruszkami i jabłkami sady,*

[.....]

*Już serwis, jak planeta koniecznym obrotem
Zmienia porę, już zboża malowane złotem,
Nabrawszy ciepła w izbie powoli topnieją,
Już trawy pożółkniały, liście czerwienieją,
Sypią się, rzekłbyś, iż wiatr jesienny powiewa;
Na koniec owe chwilę przedtem strojne drzewa,
Teraz jakby odarte od wichrów i sronu
Stoją nagie; były to laski cynamonu
Lub udające sosnę gałązki wawrzynu
Odziane zamiast kolców ziarenkami kminu.⁷⁷*

⁷⁷ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*. Wyd. Rocznicowe, Warszawa 1995, s. 334-338.

Że Mickiewicz nawiązał do tarczy Achillesa z „Iliady” – to pewne. Ale u Mickiewicza obraz się zmienia; „serwis” jest dynamiczny; u Homera – statyczny: Choć widzimy początek pracy mistrza Hefajstosa, to przecież jednak obserwujemy jej efekt.

Oto, co piszą autorzy *Słownika Mickiewiczowskiego* po podaniu serii przykładów, m.in. z *Pana Tadeusza*, gdzie nawiązania do Homera przynoszą zazwyczaj efekt humorystyczny:

Mickiewicz równie chętnie nawiązywał do Homera w intencji poważnej, heroizującej bohaterów „Pana Tadeusza” i ich czyny, przedsięwzięcia; [...] Bystre oko badacza wyśledzi [...] stosowanie techniki opisu poetyckiego w odstawianiu poszczególnych scen „Arcyserwisu”, techniki wzorowanej na metodzie Homera⁷⁸.

Przytoczmy jeszcze nieco dłuższy cytat z tego samego źródła, dotyczący wpływu Homera na Mickiewicza:

Cała twórczość poety, jego korespondencja, wreszcie potoczne rozmowy, z których jednak mamy zaledwie cząstkowe relacje, obfitują w nawiązania do dzieł Homera, poczynając od wprawek w stosowaniu porównań homeryckich w poemacie „Mieszko, książę Nowogródka (odczytywanego na spotkaniach filomatów w 1817 i 1819 r.), a kończąc na wykładach w Collège de France, gdzie ukazywał Mickiewicz Homera jako najbardziej chrześcijańskiego poetę, gdyż był dla Greków i teologiem, i prorokiem, i nauczycielem religii⁷⁹.

B. Glottodydaktyka

Metodologia badań

Glottodydaktyka, znana też jest jako dydaktyka obcojęzyczna. Zakłada uczenie się adekwatne do rzeczywistości empirycznej. Glottodyka – to pojęcie szersze od metodyki nauczania języka drugiego, coraz częściej tak nazywanego, zamiast „obcego”.

⁷⁸ M. Piechota, J. Lyszczyzna, *Słownik Mickiewiczowski*, Katowice 2000, s. 119. Autorem tego hasła (*Homer*) jest Marek Piechota.

⁷⁹ Jw. s. 118.

Jakie są metodologiczne wyznaczniki badań w tej dziedzinie? Otóż istotna jest postawa badacza glottodydaktyki, osobiste zaangażowanie, wnikliwość, ciekawość, dociekliwość. Niezbędna jest ustawiczna wymiana naukowa i praktyczna w środowisku specjalistów. Trzeba przypomnieć w tym miejscu zasadniczy podział nauk. Nauki dzielimy na empiryczne i matematyczne (formalne). Empiryczne dzielimy na przyrodnicze i humanistyczne *sensu largo*. Te ostatnie dzielimy na humanistyczne i społeczne. Glottodydaktyka należy do nauk humanistycznych i społecznych.

Metodologia glottodydaktyki obejmuje:

- możliwości poznawcze glottodydaktyki,
- jej źródła poznania,
- zasady postępowania naukowego,
- metody i techniki badawcze,
- charakter i rodzaje pozyskiwanej wiedzy⁸⁰.

Glottodydaktyka bada różne typy sytuacji nauczania/uczenia się J 2. Są to:

- uczenie się samodzielne,
- praktyka komunikacyjna,
- uczenie się w grupie.

Centralnym problemem glottodydaktyki jest stan i rozwój kompetencji kulturowych (KK) uczących się. Istnieją obiektywne warunki, nazwijmy je parametrami, determinujące specyfikę nauczania i uczenia się J 2. Uwarunkowania te pozostają w związku z wiekiem uczących się. Parametryzacja obejmuje:

- tzw. wczesne nauczanie (przed wiekiem szkolnym),
- nauczanie w szkole podstawowej,
- nauczanie młodzieży młodszej (gimnazjalnej i starszej (licealnej),
- nauczanie młodzieży akademickiej,
- nauczanie dorosłych.

⁸⁰ Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, *passim*.

Na podstawie postulowanych umiejętności językowych wyróżnia się trzy poziomy kształcenia: początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany. W grę wchodzi także intensywność nauczania. Z badań wynika, że jeśli na nauczanie J 2 poświęca się 2 godziny tygodniowo, to intensywność uważa się za niską; 3-4 godziny to intensywność średnia; aby uznać intensywność za wysoką, trzeba się uczyć J 2, przynajmniej jedną godzinę. Ważnymi czynnikami, wspomagającymi, bądź utrudniającymi naukę mogą być: liczebność grupy, odmiana języka, forma organizacyjna kursu, metoda pracy i materiały dydaktyczne.

W glottodydaktyce potrzebna jest różnorodna wiedza merytoryczna i to na kilku poziomach. Ta dziedzina nauki współdziała bowiem z:

1. naukami o komunikacji,
2. językoznawstwem,
3. socjolingwistyką,
4. psychologią społeczną,
5. pedagogiką, a zwłaszcza dydaktyką ogólną,
6. kognitywistyką, czyli teorią umysłu, zajmującą się zjawiskiem inteligencji (tu m.in. kwestiami uzdolnień językowych, trudności w opanowaniu języków, przetwarzaniu informacji językowych itp.),
7. psycholingwistyką,
8. psychologią.

Kompetencja wyuczona, czyli świadoma, poprzez częste używanie języka drugiego (J 2), w różnych sytuacjach komunikacyjnych staje się zautomatyzowana, dzięki czemu komunikowanie się w J 2 staje się coraz bardziej swobodne.

Glottodydaktyka jest nauką empiryczną i dla trafności jej koncepcji ogromną rolę odgrywa **obserwacja**. Nie dedukcja, lecz indukcja, a raczej **indukcyjność** jest niezbędna w tworzeniu metodologii; chodzi o przestudiowanie dużej ilości przypadków i na tej podstawie dostrzeganie prawidłowości. Niezbędna przy tym

jest systematyczność, bo badanie naukowe ma charakter **cyklu poznawczego**. Glottodydaktyka jako dziedzina badawcza przynależna do nauk humanistycznych i społecznych korzysta, rzecz jasna z tekstów kultury i dyskursów międzyludzkich, w tym np. prasowych. Ale postuluje też uczenie w interakcji. Nauczanie J 2, a zarazem uczenie się J 2 odbywa się także poprzez działania komunikacyjne, rozwijające kompetencje kulturową (KK).

Budowanie wiedzy glottodydaktycznej to konfrontacja między teorią a empirią. Można wyróżnić tu trzy – kolejne – poziomy badawcze:

- poziom empirii,
- poziom modelowania,
- poziom budowania teorii wyjaśniających dany rodzaj czy zakres zjawisk.

Rola płci w przyswajaniu języka drugiego (J 2)

Rozwój języka dziecka jest procesem poznawczym. Przystawianie języka, w tym także drugiego uzależnione jest w pewnym stopniu od płci i wynika z różnic psychicznych między kobietami i mężczyznami. Tymi kwestiami zajmowano się od dawna w Anglii i Ameryce.⁸¹ Z badań Francis Gatona z 1882 roku wynika, że kobiety są cierpliwsze, bardziej wrażliwe na ból i dźwięki, wycucie smaku i porządku. Mają lepszą pamięć i bogatsze słownictwo. Mężczyźni dysponują większą umiejętnością pracy w warunkach stresu oraz wyższą umiejętnością abstrakcyjnego myślenia.

Z dwudziestowiecznych już badań podejmowanych w USA przez Jespersena (1922) wynika, że mężczyźni używają słownictwa bardziej pomysłowego, znamionującego wyższy poziom wiedzy i inteligencji. Z równoległe prowadzonych badań przez H. Ellis można wnioskować, że kobiety zdecydowanie

⁸¹ Por. J. Arabski, *Rola płci w przyswajaniu języka obcego*. W: „Problemy komunikacji międzykulturowej”, Warszawa 2000, s. 327-333.

przewyższają mężczyzn w przebiegłości, litości, ale też w maskowaniu się, ukrywaniu zamiarów. Są dokładniejsze w działaniu, co też można zaobserwować w pracach naukowych. Te, których autorkami są kobiety bardziej uszczegółowione, ale zarazem dokładniej umotywowane. Brak natomiast u kobiet inicjatywy i szerszego spojrzenia na kontekst opisywanych zjawisk.

W latach sześćdziesiątych XX wieku wszczęto badania nad mózgiem. Stwierdzono różne specjalizacje półkul mózgu. Także będące przyczyna różnic płci. Każda półkula działa oddzielnie, ale są połączone niewyobrażalnie wielkim „spoidłem”. I to daje tę przedziwną, ale jakże doskonałą całość. U kobiet to spoidło jest intensywniejsze, większe. Lewa półkula mózgu odpowiada za sprawność językową: mówienie, czytanie, pisanie, logiczne myślenie, umiejętności arytmetyczne i to, co jest takie istotne, może – jak sądzę – istotniejsze u kobiet: gesty. Prawa półkula mózgu daje poczucie przestrzeni, odpowiada za wzrok, umożliwia doznanie i stosowanie rytmu, odbiór muzyki, marzenia, koloryt, dotyk, emocje. Lewa półkula odbiera i przetwarza bodźce analitycznie, wybiórczo, fragmentarycznie. Prawa – przetwarza bodźce całościowo, pełni – nazwijmy to tak w uproszczeniu – funkcje integracyjne.

Struktury języka obcego („drugiego”) mieszczą się w obu półkulach. Za podstawy tych struktur odpowiada półkula prawa. Ale z badań wynika, że im wcześniej uczymy J 2 tym bardziej w przyswajanie włączy się lewa półkula mózgu. Potem, w miarę nauki, włączy się półkula prawa. Wreszcie równocześnie działają obie półkule w uczeniu się i bliższym poznawaniu języka ojczystego (J 1) i obcego, czyli drugiego (J 2). Mówiąc najprościej, przykładowo za zwrot (w języku drugim): „Dzień dobry”, „Jak się masz?” odpowiada półkula prawa. Lewa zaś – za rzadsze słownictwo, za wyższe kompetencje językowe.

Z badań wynika, że kobiety przewyższają mężczyzn w umiejętnościach językowych, w płynności wypowiedzi, znajomości

i stosowaniu zasad gramatyki i ortografii, umiejętności czytania, rozumieniu tekstu mówionego oraz pod względem zasobu leksykalnego. Tę przewagę w zgłębianiu J 1, ale także J 2 widać już od dzieciństwa, dziewczynki wcześniej niż chłopcy zaczynają mówić. W wieku 1-5 lat lepiej znają język. Tworzą dłuższe zdania. Mniej niż chłopcy popełniają błędów językowych, w tym zwłaszcza fonetycznych. Chłopcy wolniej przyswajają słownictwo.

W okresie przedszkolnym dziewczynki szybciej przyswajają subtelności językowe (np. używają czasów w odmianie czasownika). W szkole podstawowej osiągają lepsze niż chłopcy wyniki w ortografii, w umiejętności czytania, w używaniu właściwych form językowo-stylistycznych. Dwie trzecie wyższych ocen z języka drugiego (np. angielskiego) osiągają dziewczynki. Chłopcy są tylko lepsi w testach wizualnych. Dziewczynki lepiej sobie radzą z płynnością języka, z tworzeniem synonimów etc. Zjawisko jąkania to cecha głównie męska. Tę przypadłość obserwujemy u chłopców 10 razy częściej niż u dziewcząt.

W grupach mieszanych, np. przy nauczaniu języka drugiego mężczyźni częściej zabierają głos, więcej mówią, przerywają wypowiedzi innych (i własne). Kobiety są bardziej wrażliwe na dźwięk i ton głosu, szybciej i dokładniej przyswajają umiejętności językowe. Badania pozwoliły ustalić, jaki wpływ na kompetencje językowe ma dominacja poszczególnych półkul.

Otóż osoby z dominacją lewej półkuli są dobrze zorganizowane, mają i analityczny umysł, działają zgodnie z elementarną logiką. Doceniają plan działania; same takie plany konstruują i starają się je realizować. Lubią konkurencję, cenią detale, zgłębiają i stosują szybko nową wiedzę. Wolą pracować samotnie. Są na ogół indywidualistami.

„Prawopółkulowcy” postrzegają świat globalnie, przetwarzają informacje całościowo. Są to osoby spontaniczne, twórcze⁸².

⁸² Zob. R. Zawadzki, *Psychologia i twórczość*. Warszawa 2005.

Kierują się bardziej uczuciem niż rozsądkiem. Lubią pracować w grupie. Nie lubią konkurować. Jako uczniowie – potrzebują więcej czasu na przyswojenie nowej porcji materiału. Mają problemy z myśleniem dedukcyjnym; teorię przyswajają po opanowaniu czynności, które ta teoria ilustruje, objaśnia, komentuje. Bliski jest im zatem indukcyjny tok myślenia.

Czynniki emocjonalne a akwizycja języka obcego u dzieci

Znaczna część specjalistycznych badań wskazuje na celowość nauki J2 we wczesnym okresie dzieciństwa. Oponenti wszelako dowodzą, że może to wpłynąć niekorzystnie na poznawanie języka najbliższego – J1. Wśród badań nad tym zjawiskiem można wymienić i takie, które wskazują, że wczesne nauczanie obu języków – J1 i J2 lokuje się w tym samym ośrodku mózgowym. Przy nauce późniejszej już w oddzielnych ośrodkach. Badania potwierdzają niezbitą fakt, że w pierwszym roku życia dziecko może opanować każdy język. Dziecko wzrastające w dwujęzyczności jest w stanie opanować idiomatykę obu języków w wyższym stopniu, niż przy nauce języka obcego i doskonaleniu własnego w późniejszym okresie życia.

Wśród wielu metod nauczania J2 (także J3 – i dalej) preferuje się modele doceniające wpływ czynników emocjonalnych na akwizację (przyswajanie) języka drugiego. Tu wymienić należy, niewątpliwie zasługujący na preferencję Hamburski model wczesnego kontaktu z językiem. Składają się na tę metodę wielorakie czynniki oraz uwarunkowania. Przedstawiam je w formie wyliczenia – dla wygody recepcyjnej:

1. rozwijanie swobody i ruchliwości przy przyswajaniu języka obcego,
2. wyzwalamie radości z umiejętności ekspresji obcojęzycznej,
3. rozwijanie wrażliwości na odmienność stylu życia ludzi posługujących się J 2 (J 3, etc.),

4. budzenie i doskonalenie wrażliwości na rytm J2, swoistość artykulacji i intonacji,
5. wyrobienie umiejętności posługiwania się J2 w sytuacjach odpowiednich do własnych przeżyć,
6. wprowadzenie elementarnych technik opanowania J2 w pracy z dziećmi.

Istotnym problemem w pracy z dziećmi jest ich socjalizacja w grupie. Jedną z metod nauczania J2 jest posługiwanie się baśniami; tu jednak trzeba rozemnić, czy zaproponowane baśnie wzbudzają zainteresowanie dziecka. Są bowiem baśnie, których dzieci nie lubią⁸³.

Ujęcie generatywne

Generatywizm Noama Chomskiego⁸⁴ zderzył się ze stanowiskiem konstruktywistycznym Jeana Piageta⁸⁵. Do historii przeszła słynna debata paryska Piaget – Chomsky (doświadczenie contra generatywizm).

Ujęcie generatywne dostarczyło szeregu argumentów na temat biogenezy języka.

⁸³ Zob.: Halina Stasiak, *Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizację języka obcego*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Warszawa 2000, s. 402-427.

⁸⁴ Chomsky Noam Avram (ur. Filadelfia 1928) – lingwista i filozof amerykański. Zwolennik tezy, iż uniwersalna gramatyka jest wrodzona; teza ta doprowadziła do go do koncepcji gramatyki generatywnej, w późniejszym okresie uzupełnionej gramatyka transformatywną. W swej teorii języka kładzie nacisk na badanie idealizacyjnych modeli kompetencji użytkownika języka. Odróżnia język wewnętrzny, będący składnikiem umysłu, od zewnętrznego, który wyraża się w komunikacji werbalnej i którego uczymy się w dzieciństwie. (*Słownik filozofii*, pod red. Jana Hartmana, Kraków 2006, s. 282).

⁸⁵ Jean Piaget (1896-1980) – szwajcarski psycholog i filozof, twórca epistemologii genetycznej – kierunku badań z zakresu teorii poznania. Piagetowska teoria rozwoju poznania głosi, że proces ten dokonuje się dzięki ciągłemu przekształcaniu struktur poznawczych za pośrednictwem procesów adaptacji w drodze doświadczenia. (*Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1985 t. 3, s. 520).

Naturalne przyswajanie języka ma bowiem charakter biogenetyczny. Dziecko uczy się języka od rodziców, niezależnie od pochodzenia⁸⁶. Istnieją zasady uniwersalne wspólne dla wszystkich języków. Mechanizm biologiczny przetwarza zatem informacje, które są zgodne z zasadami uniwersalnymi. Problemami tymi zajmuje się ukształtowana w latach 60-tych XX w. „formalna teoria uczenia się”. Oto jej podstawowe założenia:

- proces przyswajania języka musi zostać zakończony w określonym czasie,
- wszystkie języki naturalne są nieskończonymi zbiorami zdań,
- zdania przyswajanego języka mogą być prezentowane uczącemu się w czasie procesu przyswajania w dowolnej, przypadkowej kolejności,
- dostęp do informacji może ulec zakłóceniom; mogą wystąpić zdania niepełne, przerywane, niegramatyczne,
- dziecko nie jest w stanie zapamiętać wszystkich zdań.

„Konie trojańskie” w nauczaniu języków obcych

Chodzi tu o pewne pojęcia, wyrazy, zwroty, które trafiają do naszego języka jako podstępne zapożyczenia.

Są wyrazy obce, które znaczą u nas coś innego niż w ich kraju ojczystym i zmieniają znaczenie. Np. ang. *sensible* znaczy dla wyspiarzy – (ang.) – *sensowny, rozsądny*; dla Francuzów zaś i Hiszpanów – *czuły*. Wyraz *super* (nadużywany też w Polsce) to po angielsku *coś nadzwyczaj dobrego*; w językach – japońskim i koreańskim oznacza *duży sklep samoobsługowy*. Angielskie *actually* – to tyle co *rzeczywiście*; u nas – *aktualnie*. Ang. *eventually* – to – *ostatecznie*, polskie – *ewentualnie*, czyli *względnie*. Ang. *dress* to ubranie (w szerszym znaczeniu), pol. *dres*, to określony rodzaj ubioru sportowego. Takich przykładów zmienności

⁸⁶ Np. dziecko Chińczyka i Arabki nauczy się naturalnie obu języków rodziców. Będzie uczyć się języka/języków niezależnie od pochodzenia; co nie wyklucza, iż pewne predyspozycje zdolnościowe może mieć wrodzone.

znaczeń naliczyli językoznawcy około setki. Występują też zjawiska kalek językowych, którym nie poświęcimy oddzielnego omówienia. Przywołajmy tylko jeden przykład nadużywania rzeczownika *Proiect*, który w istocie znaczy tyle co plan, jedna z możliwości, zarys czegoś, a bywa utożsamiany z przedsięwzięciem. Mechanicznie używany jest też zwrot *nie ma problemu* zamiast *sprawa do załatwienia*, czy *prosta w załatwieniu*, będący literalnym przekładem popularnego w Anglii *no problem*. Rzecz w tym, że Anglicy rozwiązują prawdziwe problemy, a my je mnożymy i jeszcze oświadczamy, że ich nie ma...

Jest też wiele nazw o bardzo szerokim znaczeniu. Np. *kapitan* to nie tylko stopień wojskowy, ale *kapitan* statku czy drużyny.

Wyraz *prezydent* oznaczać może nie tylko określone stanowisko państwowe czy samorządowe, ale też przewodniczącego zespołu czy grupy. Jeszcze Żeromski, np. w *Echach leśnych* użył terminu *prezydijący* w znaczeniu *przewodniczący*. A zatem angielskie *president* to *tyle co przewodniczący*.⁸⁷

Napór angielszczyzny jest aż zatrważający. Biorąc przy tym wszelkie możliwości, jakie daje Internet, można mówić o nowej formie kolonializmu. Równoległe gromadzą się kolejne konie trojańskie – zmiany znaczeń, mutacje, poszerzanie pola semantycznego. Np. wyraz *administracja*, oznaczający z łaciny *pomoc, służbę* dziś może oznaczać zespół urzędników (np. *administracja Obamy*), ale też np. kierunek studiów. *Apartament* – to z francuskiego – duże, piękne, zatem kilkupokojowe mieszkanie. A przecież dziś się mówi – ‘ona mieszka w jednopokojowym *apartamencie*. Podobnie z łacińskim *dyskursem* (*discursus*, czyli rozmowa, konwersacja) – dziś oznaczającym „tekst w sytuacji komunikacyjnej”, powszechny chleb dziennikarzy. Tak też nazywa

⁸⁷ Tu nasuwa mi się wspomnienie sprzed ponad ćwierćwiecza. Podczas pierwszej wizyty Jana Pawła II w Polsce (1979) kardynał Stefan Wyszyński konsekwentnie tytułował ówczesnego przewodniczącego Rady Państwa Henryka Jabłońskiego Panem Prezydentem, choć wówczas w PRL nie istniał urząd prezydenta Rzeczypospolitej.

się jeden z przedmiotów na studiach z zakresu dziennikarstwa i komunikacji społecznej. *Idol* (łac. *Idolum*, grec. *Edison*) czyli dosłownie – *cień, widziadło, podobizna, bożek*, w angielskim oznacza osobę kochaną, poważaną; popularnie używa się np. zwrotu *idol młodzieżowy, idol filmowy*. Karierę zrobił też wyraz *kamera*, z łacińskiego oznaczający sklepienie, pokój („camera obscura”, czyli ciemne pudło), a przecież używany w związku frazeologicznym *kamera filmowa, telewizyjna* etc.

A oto dalsze przykłady „koni trojańskich:

Kondycja (z łac.: *umowa, warunek*) – ang.: *stan, sytuacja*

Globalny (od łac. *globus* – kula, bryła); z ang. – *odnoszący się do całej ziemi (globu)*; np. *global Warming (globalne ocieplenie)*

Inteligentny (z łac.: *biegły, znający się na rzeczy*); pod wpływem angielskiego oto i zwrot: *inteligentne telewizory, inteligentne kapelusze, trwała inteligentna* (u fryzjerki dziś zwanej chętnie np. stylistką); to ostatnie to już szczyt dziwactwa.

Sponsor – z łac., poprzez ang.: „przedsiębiorca”, wspierający duże przedsięwzięcia gospodarcze, kulturalne (np. program radiowo-telewizyjny); dziś to pojęcie „zmałało”: sponsorem nazywa się nawet wspierającego niewielkie przedsięwzięcia. *Wszystko usycha bez sponsora*, jak to czytamy u pewnego wierszopisa.

Mega – dodawane w formie przedrostka, zamiast przysłówka *bardzo* – jest jednym z najczęściej występujących dziwactw⁸⁸.

Kulturowe formy zachowań⁸⁹

W językach różnych narodów formy zachowań towarzyszących np. rozmowom są bardzo różnorodne. Nieznajomość zasad

⁸⁸ T. P. Krzeszowski, *Falszywi przyjaciele, konie trojańskie i tymczasowi emigranci: o niektórych podstępnych zapożyczeniach językowych*. W: „Problemy komunikacji międzykulturowej”, op. cit., s. 254-264.

⁸⁹ Elżbieta Zawadzka, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*. W: „Problemy komunikacji międzykulturowej; lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka”, Warszawa 2000, s. 454-459.

odpowiednich dla dialogu z obcokrajowcem może po pierwsze – doprowadzić do niezrozumiałości wypowiedzi, zatem uniemożliwienia kontaktu, ale też do mimowolnej obrazy egzekutora. Odwołajmy się w tym momencie do klasycznego już nieporozumienia z pierwszego rozdziału *Przedwiośnia* Żeromskiego. Pani Barykowa korzysta z dorożki w Baku, bo właśnie przyjechała do tu pracującego męża, Seweryna, ojca Cezarego, głównego bohatera powieści. Próbuje dla przyzwoitości nawiązać rozmowę z nieu-przejmym, jak się okaże, dorożkarzem i zaczyna narzekać na fatalne *bruiki*, jako że pojazdem niemiłosiernie trzęsie. I przy którymś kolejnym narzekaniu wywołuje reakcję woźnicy, który odwraca się na koźle i mocno poirytowany mówi do Barykowej:

Da czto wy, barynia, w samom diele k moim bruikam pristali! [...] *Isz babu!*⁹⁰

Przetłumaczymy to dla porządku: *A cóż tobie pani do moich portek? Widzisz babę!* No i ta druga, jeszcze lepsza scenka, w której pani Barykowa chciał błysnąć komplementem wobec młodej burmistrzówny. Chciała, jak to się niegdyś mówiło zdobyć dodatkowe punkty dla męża u jego pracodawcy. Zamiast się zatem nie odzywać, skoro nie dysponuje się pełną kompetencją w zakresie „J2” z jej ust padł – pod adresem panienki taki oto komplement: *Kakaja u was krasnaja roża*. Chodzi o to, że dygnitarzówna miała do sukni przypiętą, rosyjskim zwyczajem, wydatnej wielkości różę. Obdarzona takim komplementem panienka omal nie dostała spazmów i pobiegła do ojca, krzycząc: *Papienka, papienka! Mienia dzieś obizajut!*⁹¹ Cóż bowiem powiedziała, w najlepszej wierze, pani Barykowa? Ot co: *Jakąż Pani ma czerwoną gębę!* A miało być: *Jakąż Pani ma piękną różę!* Bo *roża* to *gęba*, a *krasnaja* – to *czerwona*. *Róża* to *roza*, a *piękna* to *krasiwaja*. Gdyby dalej iść śladem akcji arcydzieła Żeromskiego można by

⁹⁰ S. Żeromski, *Przedwiośnie*, Warszawa 1974, s. 10.

⁹¹ *Ibidem*, s. 11.

wspomnieć *Lekcję polskiego z Syzyfowych prac*. Przypomnijmy, że polskości uczy tam zdemoralizowanych gimnazjalistów przybysz z Warszawy, wydalony z tamtejszych gimnazjów Bernard Sieger. Już pierwsza rozmowa nauczyciela przedmiotu, powszechnie ocenianego przez uczniów jako *nudy narodowe*, lśni subtelnym dowcipem i też jest wyrazem uczczenia polskości. Zygier, bardzo zdecydowanie podkreśla, że pisze się to nazwisko po polsku, fonetycznie, a nie jakoś z niemiecka, jak zapisywali jego przodkowie. I jeszcze jeden szczegół, zanim nastąpi apogeum manifestacji polskości, czyli recytacja *Reduty Ordona*: Zygier wygłasza życiorys Mickiewicza – szczegółowy, z podkreśleniem roli filaretów, zaczyna mówić o deportacji w głąb Rosji i wtedy *oszłomiony belfer*, przerywa mu pytaniem, czy coś umie na pamięć. I wówczas następuje słowo Mickiewicza, przypisane, jak wiadomo – przyjacielowi, poecie wychodźcy, żołnierzowi powstania listopadowego – Stefanowi Garczyńskiemu. Ale oto jeszcze jeden szczegół, który mógłby ujść naszej uwadze: Życiorys Mickiewicza opowiada Zygier oczywiście po rosyjsku, tak jak i w tym języku toczy się cała rozmowa po zapisaniu nazwiska ucznia. Oto jeszcze charakterystyczne pytanie Szrettera, starego, ogólnie lekceważonego nauczyciela, który, jak pamiętamy rozplącze się przy recytacji *Reduty Ordona*: *Czy chce Pan uczyć na lekcje języka polskiego?* Zygier odpowiada prawie ze zdziwieniem: *Oczywiście, przecież to nasz język ojczysty*. Geniusz młodego pisarza (niektórzy utrzymują, że *Syzyfowe prace* to jego najlepsza powieść) pozwala właśnie od tego dialogu zacząć właściwą lekcję patriotyzmu. Bo pada pytanie, jak takie lekcje przebiegały w Warszawie, a Zygier z miejsca mówi o kompletach konspiracyjnych, że sami uczyli się okresami. Żeby przerwać tę niebezpieczną relację – Szretter pyta o Mickiewicza. Wtedy Zygier pięknym, oczywiście rosyjskim językiem, z chwalebny, podkreślił to! **unikaniem polonizmów** kreśli ów życiorys; to też trzeba przerwać; więc pada pytanie *Umiesz Pan co na pamięć*.

*Tak umiem to i owo. Proszę powiedzieć.*⁹² No i zaczyna się: *Nam strzelać nie kazano....*

Ale wróćmy do zachowań w różnych sytuacjach życiowych, tak jak w języku sankcjonują je zwyczaje narodowe. Zaczyna się od ukłonu, czy pozdrowienia, formy zaproszenia. Z Anglikiem witamy się raz – przy prezentacji; nie ma zwyczaju codziennie podawania sobie rąk. Poprzestaje się na *Good moring*. (*Morgen* – po niemiecku). A Niemca wczoraj przedstawionego nam już dziś witamy jego nazwiskiem: *Guten Morgen, Herr Reiner*. Polacy, zwłaszcza ostatnio bardzo rzadko przedstawiają się telefonicznie, zwłaszcza teraz w dobie komórek. Niemcy i Anglicy mają zwyczaj przedstawienia się nazwiskiem. Te nasze braki prezentacji odczytywane bywają jak pośpiech lub lekceważenie.

Polak zaproszenie do restauracji odczytuje jako jednoznaczne z pokryciem rachunku przez osobę zapraszającą. Niemiec i Anglik – wcale nie. Dobrze jeśli zapłaci za siebie (to już moja złośliwość!). Gościnność Niemców jest ogólnie znana. No i oszczędność. Jeśli nie zapowiesz wcześniej gości, lodówka będzie pusta. Jeśli przy stole będziesz się nieco sumitował przed rozpoczęciem jedzenia, gospodyni może je sprzątnąć. Przyda się na pewno później dla domowników. U nas, ale i np. w Rosji, na Ukrainie na Węgrzech, w Turcji to jest nie do pomyślenia. Gospodarze będą cię nieustannie zachęcać do jedzenia; jeśliby tego nie uczynili, obawialiby się, że cię obrażają. Zresztą te porcje są na ogół ogromne. Z dzieciństwa pamiętam kluski z rosółem, które mnie wprawiły u pewnego rolnika w przestkach, jako że byłem przyzwyczajony jeść rosół z kluskami. U Słowian, zwłaszcza w Rosji istnieje zwyczaj napełniania sobie talerza, nawet wówczas, gdy nie zamierza się z niego jeść. To dowód uznania dla gospodarza. W Niemczech to jest nie do pomyślenia, a i w Polsce, w końcu ulegamy Zachodowi – bywałoby to uznane za niegrzeczne.

⁹² S. Żeromski, *Szyfowe prace*, Warszawa 1973, Roz. XV, s. 226-232, passim.

Podziękowanie za posiłek, zupełnie, jak to odczuwamy, naturalne, w Niemczech nie jest przyjęte.

Ostrożnie z komplementami. Ich nadmiar może być poczytany za obrazę lub drwinę, lub żądanie jakiegoś rewanżu czy załatwienia sprawy. Im bardziej na wschód (Rosja) komplementy są milej widziane. Niemcy – naród panów – lubią, nawet nie proszeni udzielać wskazówek. Hiszpanie formułują jakiś zamiar, dla Niemców to jest obietnica; żądają jej wyegzekwowania. Hiszpanie ostrożnie krytykują; Niemcy to uważają za brak stanowczości; Hiszpanie uważają ich za suchych i negujących.

Skandynawowie robią przerwy w języku; odbierane to jest przez południowców jako chęć dystansu.

Punktualność: Szwedzi – norma; Niemcy kwadrans akademicki, Anglicy 10 minut. W Polsce – w życiu prywatnym niepunktualność; w pracy – lepiej.

Tonacja: w Anglii podniesiony głos to wyraz prostactwa. Południowcy – głośni; irytuje to Skandynawów, Niemcy – rozdarci.

Pewne zwyczaje kulturowe ujawniają się przy rozmowach telefonicznych. Szwedzi z reguły nie dzwonią po 21 godzinie. Niemcy nie lubią telefonów popołudniowych; oni wtedy piją (około 15,00) kawę; drugą w ciągu dnia; pierwsza jest o 10,00.

Interesujący jest sposób, a zwłaszcza czas prowadzenia tzw. rozmów biznesowych, także uwarunkowany zwyczajami poszczególnych narodowości. Dobrze jest znać te zwyczaje, nie tylko gdy jest mowa o interesach, ale i w służbie dyplomatycznej. Rozmowy te toczą się zazwyczaj przy stole i to w poszczególnych fazach sporządzania posiłku. Niemcy rozmawiają o interesach na początku dań, najpóźniej przy przystawce. Francuzi się nie śpieszą i przystępują do rzeczy przy deserze. Przy rozmowach dwustronnych przedstawiciele obu nacji dochodzić może do niepożądanych dysonansów. Przy rozmowach – biznesowych, dyplomatycznych, a nawet prywatnych nie bez znaczenia jest odległość pomiędzy rozmówcami. „Południowcy”, zarówno Europejczycy, jak i Amerykanie lubią

rozmawiać z głowami blisko siebie; jest to bardzo źle odbierane u Skandynawów, uchodzi niemal za nadmierne spoufalenie, a nawet może być tytułem do obrazy. Wysokość i brzmienie głosu ma bardzo istotne znaczenie, bo bezpośrednio wpływa na wyrażenie różnych tonacji uczuciowych od pobłażliwego humoru – po ironię czy sarkazm. W Anglii mówi się na ogół głosem średniego napięcia. Osoba mówiąca podniesionym głosem wzbudza negatywne zainteresowanie; potok słów wypowiedziany podniesionym głosem wzbudza ogólny niesmak jako wyraz nietaktu, prostactwa, na granicy wulgarności. Skandynawowie w ogóle źle się czują, gdy słyszą głośno rozprawiających, jakby się wciąż kłócących, południowców czy Azjatów. Teraz trzeba dodać, że werbalnym środkiem komunikacji często towarzyszą środki pozawerbalne, a nawet te pierwsze zastępują. Wspominaliśmy, a teraz nieco uściślijmy wiadomości na temat sposobu i roli podawania ręki. Honorują go Niemcy (powitanie, pożegnanie), rzadziej Skandynawowie i Anglicy. Szwedzi zazwyczaj po padaniu ręki na podziękowanie dodają jeszcze podziękowanie ustne.

W Polsce w tym względzie, choć nie obowiązuje to oficjalnie, praktykowany jest gest całowania pań przy powitaniu w rękę. Dotyczy to zwłaszcza ludzi pochodzących czy wychowanych w tzw. Galicji. Niektóre panie są tym zaszokowane i bronią się ostro zaciskając staw łokciowy. Dochodzi do grotesek. Mnie, stojącego obok pań na jakimś spotkaniu już parę razy jacyś panowie pocałowali w rękę.

Także mimika spełnia w komunikacji różne kulturowo. Wytrzeszczone oczy oznaczają w krajach anglosaskich zdziwienie, we Francji odmowę, w Hiszpanii apel o pomoc. Ściskaniu kciuka, które w Niemczech czy Polsce ma przynieść szczęście, odpowiada w Anglii gest skrzyżowanych środkowych palców. Skierowany do góry kciuk, który dla angielskich, niemieckich, polskich kierowców oznacza jazdę autostopem, jest przez Greków czy Włochów interpretowany jako seksualna obraza.

*Utworzony przez kciuk i palec wskazujący pierścień, oznaczający w krajach anglosaskich „ok.” jest we Francji rozumiany jako zero, w krajach śródziemnomorskich natomiast sugeruje skłonności homoseksualne*⁹³. Tzw. integracja europejska nie tylko nie zmniejszyła tych różnic, ale je wręcz wyostriżyła, z uwagi na napływ imigrantów. To rodzi przeróżne zakłócenia w komunikacji, także spowodowane np. tym, że imigranci bojąc się źle zachować, czy coś nieestosownie powiedzieć niekiedy milkną, zmieniają temat itd. To znów utrudnia komunikację. Załamuje normalny dyskurs, a skutki tego mogą być dalekosiężne. Najbardziej zaś dostrzegalny jest i ten, że brak komunikacji może nieść za sobą wzajemne lekceważenie interlokutorów. Oczywiście w gorszej sytuacji jest ten przybysz, czyli ten rozmówca, który przybywa z zewnątrz. Bo interlokutorzy tubylcy – poza chwalebnyymi wyjątkami – zaczynają odczuwać mniej lub bardziej uświadomione poczucie wyższości, pojawiające się w takiej np. myślowej refleksji: *Przyjechał do nas, a nie zna naszego języka; niech się nauczy. Nie każdy pamięta, że sam może się znaleźć za granicą w analogicznej sytuacji. Ocena osoby przybyłej, z którą trudno się dogadać może sięgać nawet dalej: to jakiś słabeusz, podły charakter, pozbawiony podstawowych zasad, norm kulturowych, taktu towarzyskiego, człowiek jakiś niepewny, obojętny, ponury. Rodowity mieszkaniec danego kraju wyczuje obcy akcent czy tonację wypowiedzi cudzoziemca. Pisze znawczyni problemu, Elżbieta Zawadzka:*

*Rozmówcy nie będący rodzimymi użytkownikami języka są ze względu na kulturowo uwarunkowane odstępstwa od przyjętych językowych i pozajęzykowych norm zachowania automatycznie (nieświadomie) identyfikowani z niższą grupą społeczną i jednocześnie traktowani jako niewykształceni, mniej inteligentni i dość biedni*⁹⁴.

⁹³ Elżbieta Zawadzka, *Analiza wybranych, kulturowo uwarunkowanych form zachowań*. W: „Problemy komunikacji...”, s. 458.

⁹⁴ Jw., s. 461.

Powiedzmy na koniec – zwyczaje kulturowe mają uwarunkowania przede wszystkim etniczne, także religijne; tu przypomnijmy o wzajemnych powiązaniach zwyczajów narodowych i tych dotyczących wierzeń. Oto jaskrawy, moim zdaniem pozytywny przykład: 15 sierpnia, dzień, w którym piszę te słowa – to potrójne święto: Wniebowzięcie NMP, Rocznica Bitwy Warszawskiej, Dzień Wojska Polskiego.

Exemplum: Kulturowe aspekty baśni braci Grimm

Baśnie jako gatunek literackie pełnią znamienne rolę w obiegu kulturowym, jako lektura dziecięca umożliwiają wczesne kształtowanie światopoglądu, wzorców etycznych, charakteru i relacji emocjonalnych. Ale też często wykraczają poza normalne, przewidziane dla dzieci zadania wychowawcze. Bywają też, co odnotujemy krytycznie, wykorzystywane przez ekipy rządzące do wcielania dzieciom określonych elementów światopoglądowych.

To omówienie jest przykładem zmienności motywów i zwrotów w tym gatunku literackim – właśnie w zależności od kulturowych form zachowań, lokalnych zwyczajów i obyczajów.

Zajmijmy się skrótowo twórczością dwóch znakomych autorów baśni. Bracia Grimm tworzyli w epoce romantyzmu. Za ich życia baśnie miały wzniecać germański patriotyzm i pobudzać propagandę antynapoleońską (co też z aprobatą postrzegali Anglicy). Jacob Grimm żył w latach 1785-1863; Wilhelm Grimm – 1786-1859. Publikacja ich dzieła przypadła w Niemczech na rok 1857. Początki recepcji w Polsce to rok 1868 (książka pt. *Kopciuszek dla grzecznych dzieci*). Do odzyskania niepodległości (1918) siedmiokrotnie ukazały się zbiorowe wydania *Baśni*, do roku 1939 – 12 wydań. Baśnie Grimmów w założeniu były adresowane i dla dzieci, i dla dorosłych. Oparte na baśniach ludowych od początku były przekształcane artystycznie (już nawet w wydaniu z roku 1857). Wydali tych baśni 211; nigdy ich w tej liczbie nie

przetłumaczono na polski, bo nie wszystkie wydało się przekształcić w duchu katolickim. Grimmowie byli protestantami i opowieści np. o Kopciuszku pisali z odmiennego (od katolickiej czy prawosławnej Słowiańszczyzny) punktu widzenia. *Aschenputtel* to osoba wyjmująca popiół z pieca. Ale w nazwie zachowana też jest sugestia co do symboliki czystości i żałoby. Chodzi o związaną z popiołem żałobą po matce. I Polacy, i Anglicy w przekładzie pozbawili Kopciuszka elementów symbolicznych, np. tego motywu żałoby. Próbowano dosłownie tłumaczyć tytuł jako *Popielątko*, ale to się nie przyjęło. Również zrezygnowano z symboliki „małej stopy”, co np. w Chinach było tak ważne i bardzo związane z paradygmatem kobiecego piękna i przymiotów moralnych. Polski tytuł *Kopciuszek* podobnie jak angielski *Cinderella* jednoznacznie odnosi się wyłącznie do konotacji z degradacją i brudem. Niemiecki *Aschenputtel* jest – w istocie – nieprzetłumaczalne. „Mała stopka” funkcjonowała jako pewien syndrom subtelności, łączony niekiedy z arystokratycznym pochodzeniem. W niektórych wydaniach pomijano ten szczegół, ale fabuła na tym cierpiała, bo pozbawiono czytelnika tragifarsowego momentu dopasowywania stóp przez złe siostry drogą samookaleczenia.

Baśń *Rotkappchen* – „Czerwona czapeczka”, tłumaczona jako *Czerwony kapturek* to rekonstrukcja ustnej baśni ludowej z okolic Kassel. *Hansel Und Gretel*, czyli *Jaś i Małgosia* też zostały w przekładach dostosowane do warunków polskich. Liczą się, bo nie może być inaczej przy założeniach recepcyjnych, z realiami kulturowymi, religią, strukturą społeczno-obyczajową, zwyczajami narodowymi.

Baśnie uznane za wzorce tego gatunku, np. baśnie Grimmów, winny doczekać się nowych przekładów, wiernych językowo, idiomatycznie. To zadanie nie tylko dla translatorów, ale też literaturoznawców i językoznawców.

3. Wybrani pisarze kręgu anglojęzycznego w kontekście historycznoliterackim

Przystępujemy do prezentacji wybitnych zjawisk kulturowych literatury powszechnej a angielskiej w szczególności.

Wiliam Szekspir

Anglia Szekspira

Kilka dat:

- 1558 – początek panowania królowej Elżbiety I, córki Henryka VIII i Anny Boleyn,
- 1564 – urodził się Szekspir,
- 1587 – ścięcie Marii Stuart, królowej Szkocji,
- 1603 – śmierć królowej Elżbiety (dżuma),
- 1613 – pożar teatru Glob,
- 1616 – śmierć Szekspira.

Kilka uwag o życiu naukowym:

Założone w XIII wieku uniwersytety Oxford i Cambridge prowadziły studia retoryki i teologii. Absolwenci uzyskiwali tytuł magistra sztuk wyzwolonych.

Słynni wychowankowie:

Marlowe (zm. 1593), trzydziestolatek, poeta, pisał o Fauście,
Francis Bacon – filozof.

London był wówczas największym miastem ówczesnej Europy; miasto portowe, 250 tys. mieszkańców.

W 1576 roku powstał w Anglii pierwszy stały teatr – *The Globe*. Założyła go tzw. grupa Lorda Szambelana, w której znalazł się też Szekspir. Po pożarze został odbudowany i służył do 1644 roku. Od roku 1599 tu się odbywały przedstawienia, m.in. Szekspirowskie dzieła – *Hamlet*, *Król Lear*, *Burza*.

Kilka słów o Szekspirze:

Urodził się w Strasfordzie. Był synem rękawicznika, miał siedmioro rodzeństwa. Ojciec awansował na burmistrza, uzyskał tytuł szlachecki.

William Szekspir w 18 r. życia ożenił się ze starszą o osiem lat Anną Hathaway. Miał trzy córki i jednego syna, zmarłego w dzieciństwie, oraz czwórkę wnucząt.

Ważniejsze dzieła:

Król Henryk, Sen nocy letniej, Wieczór trzech króli, Ryszard II, Ryszard III, Henryk IV, Henryk V, Henryk VI (tu Falstaff), Poskromienie złościcy, Wiele hałasu o nic, Król Lear, Burza, Otello, Romeo i Julia, Makbet, Wesole kumoszki z Windsoru, Hamlet, sonety.

Hamlet

Pisze go Szekspir w 37 roku życia. Znana jest jego akcja. A problem moralny jest wyrażony w tym słynnym monologu, rozpoczynającym się od słów:

*To be or not to be: the is the question*⁹⁵. Jak się zachować w obliczu odkrytej niesprawiedliwości, zbrodni? Czy z pochyłym czołem znosić cierpienia, czy też stawić im opór, jeśli nawet jest to beznadziejne. A więc bunt – walka czy bierność, ucieczka, może samobójstwo?

Hamlet – 20-30latek, trochę filozof, imponuje inteligencją, ale i zastanawia niedojrzałością, niezdecydowaniem, ale i okrucieństwem. Goethe w opowieści o *Wilhelmie Meistrze* nazwał tytułową postać omawianego dramatu „wielkim czynem włożonym na duszę, która do tego czynu nie dorosła”. Tak też sądzili w wielu twórcy XIX wieku.

Bo *Hamlet* to ojciec wielu pomysłów „*epoki burzy i naporu*”, a potem romantyków. Nie tylko postać tytułowa, ale i inne osoby: Ofelia, Horacy, Klaudiusz, Gertruda, Poloniusz – to wzorce osobowe, do których nawiązuje późniejsza literatura. Szczególną zaś inspiracją dla romantyków był Duch Ojca Hamleta. Także i Elsynor – kraina mitycznej Danii, imitująca współczesność Szekspira to częsty *locus* wydarzeń epoki romantycznej, np. tzw.

⁹⁵ ...*Być czy też nie być: oto jest pytanie.*

czarnego romantyzmu w jego różnych odmianach. Niektórzy przypisywali *Hamletowi* atrybuty traktatu filozoficznego, inni – psychologicznego. W istocie jest to genialny dramat przeznaczony bezpośrednio na scenę.

Oto przykład nawiązań poetyckich do wielkiego poety-Anglika:

A. Mickiewicz: *Sonet II*, z cyklu tzw. *Sonetów miłosnych*

*Mówię z sobą, z drugimi płacząc się w rozmowie,
Serce biją gwałtownie, oddechem nie władnę,
Iskry czuję w źrenicach, a na twarzy bladnę;
Niejeden z obcych głośno pyta o me zdrowie*

*Albo o mym rozumie coś na ucho powie.
Tak cały dzień przemęczę; gdy na łożu padnę
W nadziei, że snem chwilę cierpienia ukradnę,
Serce ogniste mary zapala w mej głowie.
Zrywam się biegnę, składam na pamięć wyrazy,
Którymi mam zlorzeczyc okrucieństwu twemu,
Składane, zapomniane po milion razy.
Ale gdy ciebie ujrzę, nie pojmuję, czemu
Znowu jestem spokojny, zimniejszy nad głazy,
Aby gorąc na nowo – milczeć po dawnemu.*

Szekspir *Sonet 11*, przekład Jana Kasprowicza

*Jak aktor ze sceną nie obyty jeszcze,
Którego z roli jakiś lęk wytrąca,
Albo jak człowiek, któremu gdy dreszcze
Gniewu nim wstrząsną, wściekłość nazbyt wrząca*

*Oslabia serce, tak i ja też nie wiem,
Jak tu odśpiewać mam swą mszę miłosną:
Miłość ma własnym trawi się zarzewiem,
Pod jarzmem żądzy zbyt silnej snadź posną*

*Do cna jej siły. Niech więc przez mą księgę
Mówi mi serce! Niech o miłość woła,
Pragnąc zoczyć wzajemność. Potęgę
Ma ono większą niżli wargą zgoła
Najwymowniejsza. Okiem umie taki
Słyszeć, kto nieme zna miłości znaki.*

Sonet był formą literacką od wieków uchodzącą za sprawdzian umiejętności poetyckich. Powstał we Włoszech około 1220 roku. Proweniencja folklorystyczna. Pierwsi mistrzowie: Dante i Petrarca⁹⁶. Poprzedzają go anakreontyki; to pogodne wiersze miłosne i biesiadne. Pierwowzór ich dał Anakreont z Teos w Jonii (VI w. pne). Naśladownictwa rzymskie to *Carmina Anacreontea*.

Za protoplastę tworzenia tego gatunku w Anglii uważa się Philipa Disneya. On jako pierwszy stworzył cykl sonetów wzorowany na Petrarce, wprowadził dialog kolokwialny. Kolejny twórca to Thomas Watt. On, podobnie jak Sidney, praktykował włoską formę sonetu (2 x 4 wersy + 2 x 3 wersy). Szekspir współtworzył tzw. sonet angielski. Napisał 154 sonety. Inaczej rymowane, o innej budowie stroficznej niż poprzednicy; unikał wyszukanych zwrotów, stosował proste słownictwo, pozbył się manieri pointowania, wyeliminował koncepty, a nawet z drwiną odnosił się do tych metod swoich poprzedników.

Z polskich twórców – najwybitniejsi renesansowi: Mikołaj Sęp-Szarzyński i Jan Kochanowski korzystali ze schematu hiszpańskiego: 3 strofy czterowersowe + dystych. Mickiewicz preferował wzór włoski: dwie strofy czterowersowe plus dwie trzywersowe.

⁹⁶ Dante Alighieri (1265-1321) napisał ponad 200 sonetów; Francesco Petrarca (1304 – 1374) jest autorem zbioru 366 wierszy, głównie sonetów.

John Milton

Milton (1608-1674) bardzo wcześnie rozpoczął twórczość poetycką. To cudowne dziecko już w okresie dzieciństwa opanowało 5 języków. Początkowo pisał po łacinie. Ostatecznie wybrał angielski.

Miał sprecyzowane poglądy polityczne. Był sekretarzem Cromwella, opowiedział się za purytanami⁹⁷, a przeciwko rojalistom i kościołowi anglikańskiemu. Po powrocie Stuartów do władzy został odsunięty od życia politycznego; mógł wreszcie zająć się twórczością literacką. W 1652 roku stracił wzrok (swoje najważniejsze dzieła podyktował). U schyłku życia podjął działalność naukową – z zakresu językoznawstwa, teologii, historii. Najważniejsze jego dzieło, które należy do pereł literatury światowej to ***Raj utracony***.

Raj utracony to oparty na temacie biblijnym epos religijno-filozoficzny.

Składa się z 12 ksiąg, z których każda zawiera po ok. 1000 wierszy. Miał w pisaniu tego arcydzieła Milton przede wszystkim dwóch poprzedników – Homera i Wergiliusza. Widać to w kompozycji całości, ale i stylistyce utworu, obfitującego w chwytły homeryckie, np. słynne rozwinięte porównania. Zamiarem autora było jednak stworzenie poematu „bardziej bohaterskiego” niż *Iliada*, *Odyseja*, *Eneida*. Patronowała mu, jak uważał, „muza niebiańska”, czyli *Pismo święte*.

⁹⁷ Purytanie – ruch religijny i zarazem stronnictwo polityczne, z którym Milton sympatyzował. Głosili ideały pracowitości, pobożności, ascezy (bliskie kalwinizmowi). Domagali się reformy kościoła anglikańskiego. Antykatolicycy, antypapiescy, antykrólewscy, zdobyli przewagę w parlamencie. Odnieśli zwycięstwo w wojnie domowej, doprowadzili do ścięcia Karola I (Milton poparł egzekucję). To dzięki purytanom Anglia przez dziesięć lat była republiką. Śmierć Cromwella zmieniła układ polityczny i w 1660 roku Stuartowie powrócili na tron. Zaczął się okres restauracji Stuartów. Literackie przetworzenie tych wydarzeń znajdujemy w jednym z najlepszych opowiadań Jarosława Iwaszkiewicza pt. *Bitwa na równinie Sedgemoor*.

Oto zarys akcji utworu:

Pokonany przez Syna Bożego Szatan żyje myślą o zemście. Na wieść, że gdzieś w kosmosie znajduje się Eden, zamieszkały przez istoty *niewiele ustępujące aniołom*, wyrusza w podróż. Przybiera najrozmaitsze postacie: staje się kormoranem, ropuchą, mgłą. Wreszcie odnajduje Eden. (Tu – wspaniały opis rajskich ogrodów w księdze IV i jego mieszkańców). Aby ostrzec Adama i Ewę przed groźącym niebezpieczeństwem, Bóg posyła Archanioła Rafaela. Jego opowieść (zawierająca m.in. historię buntu i wojny w niebiosach oraz opis stworzenia świata) wypełnia środkową część utworu (księgi V-VIII). Do głównego wątku wracamy w księdze IX: Ewa, skuszona (a być może także uwiedziona) przez Szatana, występującego teraz pod postacią Węża, spożywając owoc z drzewa wiadomości dobrego i złego *zjada własną śmierć*. Adam, powodowany miłością, pragnąc dzielić los Ewy, także kosztuje owoc. Oboje zostaną wygnani z raju, a od tej pory towarzyszyć im będą: grzech, szatan i śmierć. Na szczęście – tuż przed opuszczeniem Edenu Archanioł Michał objawia Adamowi przyszłość i nadzieję zbawienia (księgi XI-XII).

Kreacja Szatana zasługuje na szczególną uwagę. Jest to zbuntowany duch niebieski, anioł-zdrajca, symbol pychy, zła, nienawiści, ale także nieugiętej woli i wiecznego buntu. Pokonany, znajduje jedyną pociechę w czynieniu zła. Milton przedstawia go jako skrzydlatą istotę obdarzoną szczególnym rodzajem ciała („substancja niebieska”, „płynna postać”). W IV. Księdze Szatan jest potężnym władcą, rywalem Syna Bożego, w V. księdze zachowuje się jak teolog podczas uczonej dysputy; nade wszystko jest jednak nieustraszonym rycerzem, prowadzącym do boju niezliczone armie. Wpływ *Iliady* jest dostrzegalny w kreacji owych walk, jakie z armią Szatana staczają hufce anielskie. Ich boje to zgoła obrazy homeryckie: niebiańskie zastępy używają hełmów, mieczy, bojowych rydwanów. Szatan posługuje się nawet artylerią. Ten zbuntowany duch, wykreowany przez Milтона,

nie przypomina odrażającego diabła. Wszystkie istoty Edenu – Ewa, Adam, nawet Wąż – to dzieła sztuki autorskiej. Czy mamy do czynienia z rehabilitacją Szatana? Zapewne nie. Natomiast Milton stworzył postać fascynującą wiele przyszłych pokoleń twórców, zwłaszcza poetów romantycznych. Pamiętamy oczywiście, że fascynacja to nie akceptacja!

„Raj” to wielkie dzieło wyobraźni. To „fantastyczna geografia”, jakaś rewolucyjna (i zarazem rewelacyjna) astronomia. Niebo ma nieokreślony bliżej kształt, zbliżony do kwadratu i okręgu; otaczają je wieże z opalu i szafirowe mury, Ziemia jest przywiązana złotym łańcuchem do nieba. Nie powstały jeszcze państwa, nie zaczęła się historia narodów, ale istnieje już przedziwna mapa świata, w którym rzeczywistość miesza się z mitologią. Inaczej niż w Biblii – Chrystus (jako *wizerunek Boga*) jest Stwórcą rzeczywistości materialnej. Jest także „wicekrólem” i „zastępcą” jedyne Boga. W późniejszym poemacie, zatytułowanym *Raj Odzyskany* Milton podkreślił człowieczeństwo, a nie boskość Chrystusa.

Raj utracony to arcydzieło z bardzo krótką przedmową. Właściwie autor odnosi się do formy wierszowej zapowiadanego poematu. Informuje, że odrzuca rym jako *podzwaniający dźwięk jednakich końcówek*, posługuje się wyłącznie wierszem białym, bezrymowym. Ta decyzja, połączona z niezwykle powodzeniem poematu, miała kapitalne znaczenie dla późniejszej poezji angielskiej.

Nasuwa się dość popularne pytanie przy czytaniu każdego arcydzieła o przełomowym znaczeniu: Otóż – na ile *Raj utracony* jest literacką autobiografią twórcy. Czy w księdze III, zawierającej wspaniały hymn na cześć światła, autor zawarł zarazem projekcję własnych tragicznych przeżyć? Czy bitwy z *Raju* to odpowiednik batalii purytan z rojalistami? A inne utwory, jak np. *Samson walczący*, którego bohater, niegdyś najsilniejszy z ludzi, dziś ślepiec, niewolnik, to *porte parole* autora? Tu grzech

Samsona to zdrada misji. Klęskę bohatera powoduje kobieta. Czy w zakończeniu dramatu (tu: porównanie Samsona do powstającego z popiołów Feniksa) byłoby zawiedzioną nadzieją (a jednak nadzieją!) dawnego wziętego polityka, który obserwuje klęskę swych wieloletnich ideałów, a jednak marzy o ich daleko-siężnej realizacji?

Pierwsze polskie przekłady *Raju utraconego* powstały w XVIII i XIX wieku. Autorami byli: Jacek Przybylski i Franciszek Ksawery Dmochowski⁹⁸. Potem tłumaczyli fragmenty poematu: Jan Kasprowicz, Konstanty Ildefons Gałczyński, Czesław Miłosz. W 1974 roku ukazał się nowy, pełny przekład Macieja Słomczyńskiego.

Powieść angielska

Ta forma rozwija się właściwie od początku osiemnastego wieku. Karierę robią konkretne tytuły czterech znakomitych prozaików. I tytuły właśnie – ze względu na popularność wymienimy na pierwszym miejscu:

Robinson Crusoe (1719) Daniela Defoe

Moll Flanders (1722) Daniela Defoe

Podróże Gulliwera (1726) Jonathana Swifta

Tom Jones (1746) Fieldinga

Tristan Shandy (1760) Sterna

Dzięki Defoe i Fieldingowi do powieści wkracza codzienność, obserwacja społeczeństwa. Historie są odbierane przez czytelników jako prawdziwe czy prawdopodobne. To *powieść realistyczna*.

Ale tworzy się też i rozwija *powieść obyczajowa*. Zresztą za pośrednictwem tych samych twórców. A Fielding stwierdza wprost, że bardziej interesujący obyczaje niż ludzie i bardziej gatunek niż jednostki.

⁹⁸ Tłumaczenie Dmochowskiego jest niekompletne.

I Defoe i Swift stosują narrację pierwszoosobową. Po prostu bohaterowie opowiadają historie swego życia. Natomiast dla Fieldinga i Sterna narracja staje się formą gry z czytelnikiem.

Powieść urozmaiconej fabuły...

Obok intrygi miłosnej, a właściwie zamiast niej u Fieldinga, Defoe, Swifta – występują dziesiątki niesamowitych przygód. Po Fieldingu czy Sternie następnym pisarzom nie pozostaje nic prócz zakwestionowania roli fabuły poprzez rozmontowanie misternej konstrukcji fabularnej.

Powieść jednego tematu.

Jest nim podróż. Przygody Guliwera, Robinsona, a nawet Toma Jonesa nigdy by się nie zdarzyły, gdyby nie przedziwna, właściwa rodzajowi ludzkiemu skłonność do wędrowania.

Powieść ironii, satyry, parodii, żartu, groteski...

Z tych powodów omawiany typ powieści jest bliski poszukiwaniom literatury współczesnej. Może Stern inspirował Joyce'a i Prousta, Swift – Kafkę, Fielding – prozaików postmodernizmu?

Powieść to najbardziej – obok komedii – demokratyczny gatunek literacki. Każdy może być jej bohaterem (kupiec, wieśniak, kapitan okrętu, złodziejka); rzecz nie do przyjęcia w dotychczasowym eposie czy romansie.

Laurence Stern (1713-1768) pochodził z rodziny ziemiańskiej, studiował w Cambridge, był anglikańskim proboszczem, autorem opublikowanych kazań. Najśłynniejsze jego dzieło to *Podróż sentymentalna* (1768), wyprawa odbyta „w poszukiwaniu duszy”, przyniosła wolny od sentymentalnej czułości dokument wrażliwości artysty. Luźna kompozycja tego utworu oraz zastosowanie poetyki dygresji spotkały się z aplauzem romantyków. Natomiast *Życie i myśli Jw. pana Tristrama Shandy* – to jedna z najdziwniejszych powieści świata. Miesza nie tylko wątki, ale i kategorie estetyczne – mówi się tam równocześnie np. o naturze miłości, ale i bólu w kolanie. Sterna czytali już filomaci, idea luźnej kompozycji i niekonwencjonalnej numeracji rozdziałów podobno przydała się Mickiewiczowi przy pisaniu *Dziadów*.

Daniel Defoe (1660-1731) – to powieściopisarz, publicysta, redaktor, jeden z pionierów angielskiego dziennikarstwa. Także: kupiec, polityk, tajny agent rządowy do specjalnych misji. To jeden z najpłodniejszych pisarzy angielskich. Najślynniejsze jego powieści (a powieściopisarstwem zainteresował się dopiero pod koniec życia) to *Robinson Kruzo*, *Dziennik roku zarazy*, *Moll Flanders*.

Robinson Kruzo, a właściwie: *Przypadki Robinsona Crusoe*, *marynarza z Yorku*, znany ze skróconej wersji jako lektura szkolna, w całości – jest dość ponurą opowieścią. Pierwowzorem tytułowego bohatera jest Aleksander Selkirk, przebywający samotnie 6 lat (1703-1709) na wyspie Juan Fernandez. Powieściowy Robinson przebywał na bezludnej wyspie 28 lat, 2 miesiące i 19 dni, co w rzeczywistości nie byłoby możliwe. Powieść (mowa o jej pierwodruku, a nie o adaptacjach *ad usum Delphini*) miała być ukazaniem kary za złamanie protestanckiej zasady kultu pracy na rzecz podróżowania. W istocie Robinson jest dumnym, nietolerancyjnym Anglikiem, fanatycznym prześladowcą innowierców, panem, a nie przyjacielem Piętaszka, a jego działalność dobroczynna to robota kolonizatora, który zamienia bezludną wyspę w kolonię karną dla przestępców.

Robinsonada – żadna inna powieść nie doczekała się tylu przeróbek, adaptacji, trawestacji, parodii. Defoe stworzył coś więcej niż arcydzieło. Powołał gatunek. Oto charakterystyczne składniki: katastrofa (najczęściej morską), bezludna wyspa, porządkowanie natury człowieka. Spośród legiona naśladowców wymieńmy tego bodaj najwierniejszego: Jest nim Jules Verne, którego powieści podróżnicze wprowadzają już większą ilość bohaterów; są bliższe rzeczywistości; wszak samotnik niewiele zdziała.

Fortunne i niefortunne przypadki Moll Flanders to powieść licząca w oryginale aż 67 słów. W istocie jej przypadki są niefortunne, bo to przestępczyni, więźniarka, podróżniczka. Dopiero jako 70-lątka wkracza na drogę cnoty.

Dziennik roku zarazy opisuje epidemię dżumy. Czyta się ten tekst jak reportaż. Zresztą i powieści o Robinsonie i o Moll robią wrażenie dziennika, pamiętnika, czy relację z podróży. Bohater jest zarazem narratorem – jako najbardziej wiarygodny uczestnik wydarzeń.

Autor *Podróży Gulliwera* – Jonathan Swift (1667-1745) był prozaikiem, poetą, uważanym przez jego współczesnych za pamphleciście. Był duchownym. Uważany jest za jednego z najwybitniejszych przedstawicieli angielskiego Oświecenia. Znaczną część życia spędził w Irlandii.

Sławę mu przyniosły opublikowane w 1726 roku *Podróże do wielu odległych narodów świata*, w skrócie – *Podróże Gulliwera* (4 części). Cała powieść jest przemyślaną alegorią. To ostra krytyka ówczesnej obyczajowości angielskiej – polityki, ustroju, nauki, filozofii, postawy nietolerancji, pychy, głupoty, intryg, donosicielstwa. Wynikało to z wielu powodów, także z cech osobowości genialnego autora, który był mizantropem, pesymistą, uważającym ludzkość za *obrzydłe małe robaki*.

Gulliver podobnie jak *Robinson* ukazywał się w rozmaitych przeróbkach i skrótach. W tej formie był udostępniany młodzieży jako lektura szkolna. W istocie była to prekursorska forma literacka dla snucia opowieści o fantastycznych sposobach naprawy świata. W Polsce dostępna jest w pełnym tłumaczeniu Macieja Słomczyńskiego. Jako przykład kontynuacji na gruncie polskim metody Swifta przytoczyć można powieść Ignacego Krasickiego – *Mikołaja Doświadczńskiego przypadku*.

Henry Fielding (1707-1754), przedwcześnie zmarły pisarz, był z zawodu prawnikiem, pracował jako sędzia londyński. Początkowo pisał komedie i farsy. Do historii przeszedł jako autor czterech znakomych powieści: *Józef Andrews*, *Dzieje wielkiego Jonatana Wilda*, *Tom Jones*, *Amelia*. Jego dzieła budziły zainteresowanie współczesnych, autorowi zapewniły popularność, ale pełnej, pozytywnej oceny doczekały się dopiero w XX wieku.

Dzieła Fieldinga zostały na nowo odkryte, stały się kanwą scenariuszy filmowych; w sztuce X muzy, przetworzone, zaadaptowane do czasów najnowszych wciąż intrygują i bawią⁹⁹. Pełny tytuł dzieła Fieldinga – w przekładzie – brzmi: *Historia życia Toma Jonesa, czyli dzieje podrzutka*. W układzie fabularnym Fielding ukazuje cudowne zrządzenia losu, (nie)szczęśliwe przypadki, niespodziewane spotkania. Prowadzi nieustanny ukryty dialog z czytelnikiem, wyjaśnia zagadki, które pojawiają się w toku opowieści. Przerywa akcję w najciekawszym momencie, komplikuje losy bohaterów. Bawi się i ma nadzieję, że bawi czytelnika, zgodnie z zasadą oświeceniową – przyjemnie i pożytecznie¹⁰⁰. *Tomasza Jonesa* przełożył już w epoce Oświecenia Franciszek Zabłocki, a przedmową opatrzył ów przekład książkę Adam Kazimierz Czartoryski. Przekładu dokonano z języka francuskiego¹⁰¹. W XX wieku tłumaczyły tę powieść Anna Bidwell i Maria Korniłowicz.

Wiliam Blake

Osobowością niezwykłą jako twórca był Wiliam Blake (1757-1827) – poeta, mistyk, malarz, grafik.

Niemal całe życie spędził w Londynie; jego twórczość znana była jedynie nielicznym koneserom. Dziś należy do najczęściej komentowanych poetów angielskich. W Tate Gallery poświęcono jego pracom plastycznym cała salę (zawsze zatłoczoną).

Jego dzieła wymiemy w czterech grupach tematycznych:

1. Wczesna twórczość: *Pieśni Niewinności, Pieśni Doświadczenia*.

⁹⁹: Por. cykl filmowy *Indiana Jones*, z Harrisonem Fordem.

¹⁰⁰ Por. nazwę znanego pisma polskiego z tego okresu, w którym pisał też arcy-mistrz XBW (Książę Biskup Warmiński) Ignacy Krasicki – „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”.

¹⁰¹ Język angielski nie należał wówczas do języków modnych na gruncie polskim.

2. „Małe poematy”: *Zaślubiny Nieba i Piekła, Księga Ahann, Księga Losa, Europa.*
3. „Wielkie” poematy: *Vala, Milton, Jeruzalem.*
4. Prace malarskie i graficzne: słynny *Newton*, kapitalny *Duch pchły*, ilustracje do *Księgi Hioba, Boskiej komedii* i poematów Milтона.

Zbiór drobnych liryków – „*Pieśni Niewinności*” (1789) przywodzi na myśl sielankowe obrazy złotego wieku. Według Blake’a cztery naczelne wartości (miłosierdzie, litość, pokój, miłość) królują w sercu każdego człowieka; ziemia jest rajem; niepotrzebne są tu prawa i kodeksy; boskość symbolizuje baranek, dobry pasterz Chrystus.

W *Pieśniach Doświadczenia* (1794) Blake nakreślił zgoła odmienny obraz rzeczywistości: Oto milczący i nieobecny Bóg nie daje prawa do nadziei, a modlitwa nie usuwa cierpienia. Do głosu dochodzą: nieczułość, zemsta, wojna i nienawiść. Oglądamy zabitego Baranka i udręczone dziecko. Stan doświadczenia w przeciwieństwie do stanu niewinności wprowadza fałszywą etykę i religię, zamienia rajski ogród w posępną krainę ciemności. A kto jest odpowiedzialny za tę metamorfozę? Nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi. Nie daje jej m.in. najbardziej znany wiersz Blake’a pt. *Tygrys*. Ów *Tygrys* jest, być może tworem demonicznych sił, ale symbolizować może także Boży gniew albo „mroczną” stronę Boga.

Jak widać Blake dokonał niezwykle śmiałej próby przewartościowania tradycji kultury europejskiej. Większość jago utworów ma charakter polemiczny. Obiektem ataku i przeciwnikami w toczonych przez poetę intelektualnych wojnach stają się m.in.:

1. Kultura antyczna (Grecja i Rzym to „państwa wojny”; stworzyły sztukę wtórną i nieprawdziwą, której Blake przeciwstawił sztukę „gotycką”).
2. Chryścijaństwo dotychczasowych „osiemnastu wieków”, oparte na represjach i systemie zakazów (z Dekalogiem włącznie),

posługujące się obrazem niedostępnego, obcego ludziom Boga. (Poeta opowiadał się za religią wyobraźni i wizji, wiarą, która nie wymaga żadnych pośredników, bowiem Chrystus, jedyny Bóg, mieszka w każdym z nas).

3. „Deizm”, czyli „Religia Naturalna”, wyznawana przez Bacona, Locke’a, Newtona i Woltera. (Deizm propaguje z gruntu fałszywą „Filozofię Pięciu Zmysłów”, zamienia wszechświat w bezmyślną maszynierię, puszczoną w ruch przez Boga).
4. Tyrania polityczna. (Blake poparł początkowo ideały Wielkiej Rewolucji Francuskiej, później opowiedział się za bezkrwawą rewolucją Chrystusa).
5. Pruderia moralna, wyrażająca się w uznaniu seksu za grzech, kulcie niewinności i celibatu, tłumieniu pożądania.

Blake usiłuje stworzyć model postępowania człowieka, który nazywa **systemem**. W poemacie *Jeruzalem* jeden z bohaterów stwierdza: *Muszę stworzyć system albo zostanę zniewolony przez system innego człowieka*. Nie chodzi tu o system filozoficzny ani doktrynę religijną. Blake jest artystą, a jego „system” – wizją, w której pierwszorzędną rolę odgrywa „prywatna” mitologia poeticka. Postacie biblijne, mitologiczne i historyczne mieszają się w niej z tworam wyobraźni samego autora. Tradycyjne znaczenia i symbole otrzymują nową wykładnię. W sposób absolutnie nowatorski Blake interpretuje wielkie księgi ludzkości poczynając od *Biblii*, poprzez *Boską komedię*, *Raj utracony*. Wprowadza pojęcie „poczwórnego” uniwersum, a jego kształt określiły boje Czterech Nieśmiertelnych (Urthona, czyli Los, Urizen, Luvah, Tharmas). Każdej z tych postaci odpowiada określony kierunek świata, miasto, zmysł, zawód, sztuka, symboliczna kraina (najwyższą z nich jest słoneczny Eden, najniższą – ciemna, pozbawiona prawdy – Ulro). Każda jest osobą, lecz zarazem „jakością” (Zoa) tkwiącą w człowieku. Los symbolizuje wyobraźnię, wizję, poezję, Lurah – żądzę, Tharmes – zmysły, Urizen – zbłąkany, pozbawiony twórczych pierwiastków – rozum.

Blake to artysta nietypowy pod każdym względem. Obcy klasycyzmowi Oświecenia a z pozoru tylko bliski romantykowi. Zastanawiający jest kształt edytorski jego poematów. Oryginalne wydania (dokonane przez autora w niewielkiej liczbie egzemplarzy) przypominają iluminowane rękopisy. Ważne są ilustracje, ale także niewielkie rysunki na interliniach, ozdobnie wykonane litery początkowych wersów, kształt i kolor pisma, rozmieszczenie zdań na stronicach, niekonwencjonalny zapis ortograficzny. W najważniejszych poematach Blake posługuje się najczęściej miltonowskim wierszem białym. Dla Blake'a stworzenie rzeczywistości materialnej okazuje się tragedią. Powoduje ona bowiem oddzielenie światła od ciemności, ziemi od nieba, duszy od ciała, życia od śmierci, mężczyzny od kobiety. Zbawienie to cofnięcie procesów rozpadu i ponowne złączenie przeciwieństw. Ponieważ prawdziwą tajemnicą Ewangelii jest idea powszechnego i przebaczenia, piekło nie istnieje. Skoro Chrystus objawi się jako „przyjaciół grzeszników”, nikt nie będzie potępiony. W ognistym jeziorze spłoną ludzkie błędy, dusze największych nawet grzeszników powędrują do raju. („Błąd” bowiem jest stworzony, a „Prawda” – jest wieczna).

Do Boga prowadzi nas Wizja i Wyobraźnia, a nie refleksja rozumu czy uczestnictwo w obrzędach. Religia jest **sztuką**, zatem każdy chrześcijanin powinien stać się artystą („Prawdziwy Człowiek jest źródłem, jest Poetyckim Geniuszem” – powiada Blake).

Najpełniejszy wykład myśli Blake'a przynoszą obszerne poematy: *Vala czyli Cztery Zoa*, „*Milton*”, *Jeruzalem*.

Anglicy odkryli tego wielkiego poetę kilkadziesiąt lat po jego śmierci, Polacy dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Jednym z pierwszych tłumaczy tekstów Blake'a był Jan Kasprowicz.

W ostatnich latach Blake budzi w Polsce ogromne i zasłużone zainteresowanie. Do spopularyzowania jego twórczości przyczynili się najbardziej Wiesław Juszczak i Czesław Miłosz.

Byron i Mickiewicz

George Gordon Byron (1788-1824) – epoka w rozwoju literatury przełomu wieków. Z jego krótkiej a powikłanej biografii warto zapamiętać następujące szczegóły: Był arystokratą, lordem angielskim, potomkiem znakomitego rodu. Był absolwentem renomowanej, elitarnej uczelni (Cambridge). Debiutował jako 19-latek. Od początku działalności literackiej toczył spory z konserwatywną krytyką. To poeta zbuntowany, sprawca skandali (nie tylko literackich). Z przekonań politycznych i czynnej działalności – rewolucjonista; sympatyzował z powstańcami hiszpańskimi, wspierał włoskich karbonariuszy, wziął udział w powstaniu Greków przeciwko Turcji. Ostatnie lata życia spędził na emigracji. Zmarł w Missoloungii (Grecja).

Ważniejsze utwory Byrona:

1812 – *Wędrowki Childe Harolda* (Pieśni I-II),

1813 – *Giaur*,

1814 – *Korsarz*,

1821 – *Kain*,

1826 – *Don Juan*.

Wykreował szczególną postać bohatera:

Bohater Bajronowski to indywidualista zbuntowany przeciw całemu światu. Szlachetny, ale zdesperowany; mściciel, rzucający wyzwanie złu. Jednostka tragiczna, nosząca „kainowe piętno”. Jego wygląd zdaje się świadczyć o wielkim opanowaniu, choć okresy melancholii przeplatają w nim wybuchy gwałtownego gniewu. Ma blade oblicze i wzrok „przenikający do głębi duszy”. Ukrywa swe prawdziwe imię i swoją przeszłość, o której wiemy tylko tyle, że była niezwykła i dramatyczna. Staranne wykształcenie i szczególny rodzaj dostojności pozwalają się domyślać, iż pochodzi ze znakomitego rodu. Bywa korsarzem, żołnierzem lub człowiekiem wyjętym spod prawa.

Gatunek Bajronowski – to powieść poetycka (*Giaur*, *Korsarz*). Łączy cechy epiki i liryki (podobnie jak inne gatunki

popularne w poezji romantycznej). Fabuła tego typu utworów jest fragmentaryczna, powikłana, niejasna. Charakterystyczne dla niej są liczne, gwałtowne zwroty akcji, niedomówienia, zagadki. Byron, a po nim jego naśladowcy, chętnie korzystali z orientalnej scenerii, akcję utworów osadzając w bliższej lub dalszej przeszłości.

Byron to ulubieniec romantycznej Europy. Czytywano go we Francji, w Niemczech, w Polsce, i w Rosji. Najchłodniej był przyjmowany w ojczyźnie, gdzie do dziś ceniony jest niżej od Wordswortha czy Coleridge'a.

Wśród polskich poetów Byronowi zawdzięczają wiele:

1. Mickiewicz (*Konrad Wallenrod*),
2. Słowacki (*Beniowski*),
3. Malczewski (*Maria*),
4. Ryszard Berwiński.

Polscy pozytywiści natomiast, w latach 70-tych XIX wieku, piętnują skutki zgubnej „mody bajronicznej”. Pod pojęciem „bajronizmu” rozumie się wtedy głównie pesymizm, indywidualizm, poetyckie marzycielstwo.

Najsłynniejszym w Polsce utworem Byrona, a to ze względu na kongenialne tłumaczenie dokonane przez Mickiewicza, jest *Giaur*. To powieść poetycka typowa dla romantyzmu. Najważniejszy tu wyeksponowany problem – to zemsta. Aktu zemsty dokonuje Wenecjanin, tytułowy „Giaur”, czyli w muzułmańskim rozumieniu – „niewierny”. Utopienie jego ukochanej Lelii, tureckiej branki przez Hassana uruchamia ciąg krwawych wydarzeń. Giaur walczy samotnie. Po spełnieniu zemsty na Hassanie idzie do klasztoru. Przed śmiercią opowiada swoją tragiczną historię. W utworze mamy do czynienia z typowymi dla epoki romantyzmu motywami i tematami. Introdukcję stanowi przypomnienie dawnej świetności Grecji, której symbolem, tak dla Byrona, jak i romantyków, są nie Ateny, lecz Termopile. W utworze dostrzega się fascynację kulturą Wschodu, jej egzotyką (romantyczny

orientalizm). Panuje w nim, tak charakterystyczny dla poetów pierwszej połowy XIX wieku, nastrój grozy i niesamowitości.

Do olbrzymiej popularności Byrona przyczyniły się u nas tłumaczenia jego utworów przez romantyków. Poza Mickiewiczem przekładów tych dokonywali: Edward Antoni Odyniec, Stefan Garczyński, Zygmunt Krasieński. Fala przekładów nie osłabła bynajmniej w II. połowie XIX wieku, gdy tłumaczyli Byrona: Edward Porębowicz, Jan Kasprówicz, Antoni Lange. W połowie XX wieku ukazał się czterotomowy wybór pism Byrona opracowany przez Juliusza Żuławskiego, zawierający również nowe przekłady.

Byron Mickiewicza:

Jako pierwszy utwór Byrona Mickiewicz przeczytał *Korsarza*. Malewski w liście wysłanym do Kowna powiadomił poetę o ukazaniu się *Mazepy*. Od roku 1820 liczba tłumaczeń Byrona zaczęła szybko rosnąć. Mickiewicz korzysta z przekładów francuskich. Czyta – po *Korsarzu* następujące teksty: *Wędrowki Child Harolda*, *Więzień Chillonu*, *Lara*. W roku wydania *Ballad i romansów* (1822) miał już utwory Byrona po angielsku i czytał je ze słownikiem. To w tym czasie pisał, że czyta tylko Byrona, bo nie lubi kłamstw. Zaraz potem wziął się do tłumaczenia *Giaura*, co pochłonęło wiele czasu i niemało trudności. Ale, jak się rzekło – powstał tekst genialny, przynoszący chwałę i autorowi, i tłumaczowi. Tłumaczył też inne utwory Byrona lub ich fragmenty. Przesłał Odynćowi *Pożegnanie Child Harolda* i *Euthanasię* – we własnych tłumaczeniach.

Gdy 19 kwietnia 1824 roku Byron, po bohaterskim udziale w powstaniu greckim przeciw Turcji, żegnał się ze światem, Mickiewicz był więźniem, przetrzymywanym w wileńskim klasztorze bazylianów zamienionym na więzienie stanu.

Po zesłaniu w głąb Rosji Mickiewicz zetknął się osobiście z wielbicielami Byrona, poetami Konradem Rylejewem i Aleksandrem Bestużewem. Wiedział, jak bardzo Byrona cenił Puszkina i podarował mu angielski tomik tego poety, (wydany we Frankfurcie

w 1826 roku), z wiele mówiącą dedykacją: *Bajrona Puszkiniowi poświęca wielbiciel obydwóch – Adam Mickiewicz*. W tym czasie „Moskowskij Tielegraf” publikował rosyjskie przekłady *Sonetów krymskich*, pióra Piotra Wiaziemskiego, wraz z obszernym wstępem tegoż, w którym Mickiewicz został zrównany z Byronem.

Nie bez powodu zapewne bohater *Konrada Wallenroda* nosi imię Rylejewa, ale też i bajronowskiego *Korsarza*. Po ukazaniu się *Konrada Wallenroda* Eugeniusz Boratyński napisał charakterystyczny panegiryk na cześć Mickiewicza, nawiązujący do jego kultu Byrona. Mieczysław Jastrun przetłumaczył tak ów wierszyk:

Gdy, Mickiewiczzu, poeto natchniony

Widzę cię dzisiaj u Byrona nóg,

Powiadam: wielbicielu uniżony

Wstań, wstań i zapamiętaj

Tyś sam bóg!

Przygoda Mickiewicza z Byronem trwa nadal. Jeszcze w Rosji tłumaczy wiersz pt. *Ciemność*.

Włochy, Szwajcarię (1829) Mickiewicz zwiedzał z tomikiem *Wędrówek Child Harolda*, który mu włożył do „Tłumoka” Odyniec, gdy rozstawali się po opuszczeniu Niemiec. Napotykając świeże ślady po autorze *Lary* (w Wenecji, Jennie, Pizie, Rzymie, Genewie) wciąż o nim mówił i pisał¹⁰². Po prostu Italię oglądał oczyma Byrona. Anastazja Chlustin nazywała Mickiewicza „Polskim Byronem”. Na balu u księcia Gagarina, który był posłem rosyjskim w Rzymie¹⁰³, poznał Mickiewicz panią Teresę Gnikoki Gamba, ostatnią żonę i miłość Byrona. Podczas zabiegów o rękę Ewy Henrietty Ankwicówny natrafił na opór jej ojca, hrabiego Stanisława Ankwicza, który o usiłowaniach poety miał powie-

¹⁰² Odnotował: *Byron jak Horacjusz Kokles stanąwszy na moście wszystkim przyszłym poetom drogę do opisów Rzymu zagroził*.

¹⁰³ A nazywał się też chętnie *posłem polskim*, jako że reprezentował też Królestwo Polskie, którego królem był przecież car rosyjski.

dzieć: *Piękna mi chwala, żeby kto kiedy tak wytykał palcem moją córkę*. Żegnając się ze swym rzymskim cicerone¹⁰⁴ wręczył jej tomik Byrona z zakreślonym w tekście fragmentem *Farewell*¹⁰⁵.

Już będąc w Dreźnie, pracując nad III. częścią *Dziadów*, wrócił do dalszego tłumaczenia *Giaura*. Odyniec pracował wtedy nad przekładem *Korsarza*. W roku 1834, już po edycji *Pana Tadeusza*, razem wydali te dwa przekłady. *Giaura* zadedykował Mickiewicz Julianowi Ursynowi Niemcewiczowi.

W końcu lat trzydziestych pani George Sand ogłosiła esej O dramacie fantastycznym – Goethe, Byron, Mickiewicz, co ostatecznie ugruntowało sławę autora *Dziadów*. Powszechnie już mówiono i pisano o nim: „polski Byron” lub „Byron północy”.

W utworach Mickiewicza widoczny wpływ Byrona dostrzega się w *Sonetach krymskich* i, oczywiście, w *Konradzie Wallenrodzie*. W tym drugim utworze, a zwłaszcza w *Dziadach* drezdeńskich widać już próby przewycięzania byronizmu. Jeszcze w roku 1827, podczas pobytu w Rosji, Mickiewicz zaczął pisać artykuł *Goethe i Byron*, którego nie ukończył. Kochał Byrona za artyzm, ale też za zaangażowanie w wydarzenia polityczne. Bo linia Byrona była najzupełniej zgodna z Mickiewiczowską koncepcją roli poety i poezji. Pisał np.: *Czy Byron napisałby tyle wielkich strof, gdyby nie był gotów i lordostwo, i Londyn porzucić dla Greków? W tej gotowości leży sekret jego siły pisarskiej*. W jednym z wykładów paryskich uznał, że: *Lord Byron nauczył nas, że należy żyć tak, jak się pisze*.¹⁰⁶ Relacjonując jeszcze inne

¹⁰⁴ Czyli z Henriettą właśnie!

¹⁰⁵ W ten właśnie sposób, jak pamiętamy, Wokulski pożegnał się z Izabelą. Oto przykład nieustannej rozmowy tekstów, co dziś określamy różnymi odmianami intertekstualności.

¹⁰⁶ W tym zdaniu mieści się, dziś już, niestety zupełnie nieaktualna, myśl o jedności życia i literatury. Pisarz powinien nie tylko swym dziełem, ale i życiem prezentować szczytne, wzorcowe idee. Może Stefan Żeromski był jednym z ostatnich, którzy usiłowali tę łączność, czy, używając terminu z geometrii – tę jednokładność – zachować.

wypowiedzi Mickiewicza, wygłoszone z katedry paryskiej, a dotyczące Byrona, przytoczmy w skrócie te sądy: *(Byron) ukazał to, co wypełniało duszę naszego pokolenia. Jest to poeta życia rzeczywistego. Nieomylny był jego pogląd w sprawach politycznych i nieustanne pragnienie zgłębiania zagadek bytu.*

W młodości imponował Mickiewiczowi przede wszystkim artyzm Byrona; potem – jego idee narodowowyzwoleńcze. Właściwie żył zawsze legendą Byrona. Kiedy we wrześniu 1855 płynął statkiem prze Dardanele wspominał Byrona, który pokonał tę cieśninę wpraw. Po śmierci Mickiewicza Henryk Służalski i Armand Levy w liście do ambasadora brytyjskiego napisali m.in.: *Umarł jak wasz Byron, którego geniusz tak dobrze pojmował. [...] Postąpił jak Byron; przybył jak tamten umrzeć na Wschodzie za sprawę słuszną.*

Walter Scott (1771-1832)

Zacznijmy od polskiego wątku: Po wydaniu I. tomu *Poezyj* Mickiewicza (1822) – odezwały się głosy na temat podobieństwa twórczości Mickiewicza do Scotta, opiewającego najpiękniejsze karty przeszłości Szkocji. Znany jest w tej kwestii passus z listu Janka Czeczota do Mickiewicza (z 8. XII 1822) w związku z powodzeniem czytelniczym autora *Lilii*. Oto ten cytat: *[...] nazywają cię Walterem Skotem litewskim. [...] Otóż, kochany Walterze Skocie, przesyłaj, jak możesz najprędzej materiały na tom drugi, kończ, jak możesz, powieść¹⁰⁷, a przynajmniej popraw „Dziady”.* W istocie Scott należał do najważniejszych pisarzy, którzy ukształtowali wyobraźnię twórczą i warsztat pisarski Mickiewicza.

Scott tworzył naśladownictwa starych ballad szkockich, stosując całą gamę środków artystycznych, które zapewniły mu wyjątkowe powodzenie czytelnicze. Zasłynął wciągającą fabułą, obfitu-

¹⁰⁷ Chodzi o *Grażynę*.

jącą w tajemnicze spiski, intrygi, udział czynników nadprzyrodzonych. W kreacji bohaterów podkreślał rolę wielkich namiętności w motywacji ich czynów. Ze znakomitą wykorzystaniem kolorytu historycznego i lokalnego przedstawiał tragiczne konflikty bohaterów i środowisk.

Jego najbardziej znane dzieła zapoczątkowały nowy gatunek literacki, potem udoskonalony przez Byrona: powieść poetycką. Oto trzy najslawniejsze utwory z tego gatunku: *The Lay of Last Minstrel* (*Pieśń ostatniego minstrela*, 1805), *Marmon* (1808), *The Lady of the Lake* (*Pani Jeziora*, 1810). Najslawniejsze są jednak powieści Scotta, w których został przedstawiony sugestywny obraz przeszłości, a zwłaszcza średniowiecza. Tu wymienimy takie tytuły, jak: *Narzeczona z Lammermooru*. *Waverley*, *Rob Roy*. W powieściach perypetie bohaterów zostały wplątane w wielkie wydarzenia historyczne. Zauważmy, że ta metoda przetrwała dziesiątki lat; zastosuje ją po stu latach np. Sienkiewicz w *Trylogii*.

Książki Scotta były rozchwytywane w Europie. Szybko doczekały się tłumaczeń na francuski i w tym właśnie języku trafiły na polski rynek czytelnicy. W Warszawie „scottomania” przypadła na lata 1826-1830¹⁰⁸, ale już w roku 1821 Kazimierz Brodziński przełożył *Poema ostatniego barda* i wydrukował je w „Pamiętniku Warszawskim”.

Oddzielne miejsce poświęćmy recepcji Scotta w gronie Filomatów. Na posiedzeniu Towarzystwa 27.XII/18.01. 1819 r. Mickiewicz przedstawił sprawozdanie z genewskiego tomu „Biblioteque Universelle” i zamieścił tam informacje o wydrukowanym w tym piśmie (rangi europejskiej) przekładzie francuskim fragmentu *Pani Jeziora*. Mówił, że utwór ten wyrósł z ducha kaledońskich bardów; że w nim – *taż sama ponurość i okropność, czułość przerażająca i dzika*. Podkreślił, że czyta się ten utwór

¹⁰⁸ A zatem tuż przed wybuchem powstania listopadowego.

z zachwyceniem, zadziwia w nim *moc wyrażeń i nowość porównań*. Reasumując stwierdził, że to *najpiękniejszy wzór poezji rycerskiej, poważnej*. Mickiewicz czyta utwory Scotta trochę bezładnie, ale i gruntownie. Oto te tytuły: *Rockeby, The Lord of the Isles, Kenilwarth*. Odnosi się też do jego utworów w swoich tekstach krytycznych, takich jak: *O poezji romantycznej, Goethe i Byron, O krytykach i recenzentach warszawskich*, zaliczając Scotta do największych geniuszy romantycznych. Oddzielną uwagę należałoby poświęcić wpływom Scotta w poszczególnych tekstach literackich Mickiewicza. Wymieńmy tylko tytuły utworów, w których ów wpływ jest najbardziej widoczny: *Balady i romanse, Grażyna, Konrad Wallenrod* i, oczywiście, *Pan Tadeusz*.

Scotyizm, rozumiany jako pragnienie zachowania w pamięci dawnych obyczajów, pamiątek przeszłości tkwi przecież u podstaw *Pana Tadeusza*. Przyjrzyjmy się Mickiewiczowskiej epopei pod tym właśnie kątem.

Mickiewicz, jak wcześniej Scott, połączył wielkie wydarzenia historyczne, polityczne, z „prywatnymi” przygodami bohaterów i dziejami skłóconych rodów. Zauważył to Słowacki, pisząc do matki 18 grudnia 1834 roku:

Adama nowy poemat obudził także we mnie wiele dźwięków przeszłości; bardzo piękny poemat, podobny do romansu Waltera Scotta wierszem napisanego.

W miarę upływu lat ocena scotyizmu przez Mickiewicza zmieniła barwy, aż do pewnego krytycyzmu, wyrażonego w *Prelekcjach paryskich*. Np. w lekcji XVI. kursu III. wręcz stwierdził: *(Scott) nie zna tajemnicy związku pomiędzy niebem a ziemią, którą objawia dramat słowiański*. Był to już początek okresu kultu Słowiańszczyzny, a nawet słowianofilstwa w ideologii Mickiewicza. Zdaniem poety to właśnie dramat słowiański ma więcej głębi ideowej niż zachodnioeuropejski.

James Fenimore Cooper (1789-1851) i Mickiewicz

25.04.1830r. „Kurier Litewski” powtórzył za „Gazetą Warszawską”:

Mickiewicz ciągle bawi w Rzymie. Widzieć go można często po przechadzkach ze sławnym romanista Cooperem i z rosyjską literatką panną Chlustin.

J. F. Cooper to pisarz amerykański, w Europie znany przede wszystkim jako autor powieści *The Spy (Szpieg)* (1821), przełożonej na francuski, niemiecki, hiszpański, rosyjski, polski (1829), a także szeregu książek o Dzikim Zachodzie: *The Pioniers (Pionierzy – 1823)*, *The Last of the Mohicans (Ostatni Mohikanin-1826)*, *The Prairie (Stepy 1827)*. Spośród dzieł Mickiewicza wpływy Coopera, a zwłaszcza jego najślawniejszej powieści, można dostrzec w *Konradzie Wallenrodzie*.

Mickiewicz poznał Coopera w marcu 1830 roku za pośrednictwem Anastazji Chlustin i jej matki Wiery w Rzymie. Autor *Szpiega* odbywał wraz z rodziną podróż po Europie; panie Chlustin wyprawiły na jego cześć uroczyste przyjęcie, zapraszając na nie m.in. Mickiewicza i Odyńca. Ze świadectw tego ostatniego dowiadujemy się, że pisarz amerykański okazał się człowiekiem skromnym, poczciwym, bezpretensjonalnym, mającym rzadki u ludzi sławnych dar słuchania. Mickiewicza traktował z szacunkiem, ale oszczędzał mu modnych wówczas komplementów. Najbardziej interesował go Mickiewiczowski przekaz o dziejach Słowiańszczyzny i duchu Słowian.

Mickiewicz w swoich *Pierwszych wiekach historii polskiej* zastosował interesującą paralelę, którą najprawdopodobniej zawdzięczał też rozmowom z Cooperem, a mianowicie zjawisko wyniszczenia pierwotnych plemion Słowian zestawił z wyplenieniem Mohikanów.

Razem z Cooperem zwiedzali stary Rzym, ale robili też konne wypadki poza miasto. Mickiewicz był przez pewien czas zaintere-

sowany córką Coopera. Rozeszła się wiadomość, że ma zostać jego zięciem. Te przewidywania oczywiście nie sprawdziły się. Cooper ofiarował Mickiewiczowi opis amerykańskiej puszczy, pieczołowicie przez Adama przechowywany i pono wykorzystany przy pisaniu *Pana Tadeusza*.

W pamiętnych dla Polaków i Francuzów latach 1830-1831 Cooper jest w Paryżu i pisze powieść *The Bravo*, nawiązującą do wydarzeń rewolucji lipcowej. Nie jest bezpodstawne twierdzenie, że także Mickiewiczowi zawdzięcza ów wzięty pisarz amerykański zrozumienie europejskiej idei wolności i aspiracji niepodległościowych narodów uciemiężonych.

W *The Bravo* można znaleźć nawiązania do *Szpiega* oraz *Konrada Wallenroda*¹⁰⁹.

W Paryżu Cooper kierował komitetem amerykańsko-polskim, pomagającym najpierw polskim powstańcom listopadowym, a potem emigrantom. Napisał odezwę do Amerykanów i na jego wniosek powstały analogiczne komitety w Nowym Jorku, Bostonie i innych ośrodkach. Osobiście prowadził szeroką akcję charytatywną. Wielu Polaków przyjmował na obiady. Mickiewicz w 1832 roku zaproponował przyjęcie Coopera do Towarzystwa Literackiego jako zasłużonego dla sprawy polskiej cudzoziemca. Gdy autor *Szpiega* powrócił do Ameryki, obaj pisarze pozostawali w kontakcie listownym. Z tej korespondencji zachował się tylko jeden list Mickiewicza. Poeta prosił powieściopisarza o objęcie patronatem młodego rzeźbiarza Mullera, ucznia Davida d'Angers; ten ostatni, jak wiadomo, był dobrym znajomym polskiego poety jeszcze z czasów odwiedzin Goethego w Weimarze (1829r.) i autorem pamiątkowego medalu z profilem Mickiewicza.

¹⁰⁹ Chodzi o preferowany w układzie fabularnym wątek szpiegowski.

Jako ciekawostkę podać można fakt, iż profesor Mickiewicz w *Prelekcjach paryskich*, wspominając dzieło Coopera humorystycznie nawiązał do swej podróży krymskiej i przypomniał niejakiego Boszniaka, zakonspirowanego szpiega rosyjskiego, pono jeszcze przebieglejszego niż postać tytułowa najslawniejszej powieści Amerykanina.

James Joyce (1882-1941)

Oto najzupełniejszy reformator techniki powieściowej na skalę światową! Ktoś napisał, że *kluczem do Joyce'a jest język*. Tak, bo autor *Ulissesa* uważał, że język prozy ma być jeszcze wyższy niż język poezji. Joyce miał słuch muzyczny i przywiązywał ogromną wagę do brzmienia prozy. Podobno stworzył maksymę: „Gdy masz wątpliwości, czytaj na głos”. W rozmowach tryskał humorem, ale był to nie tyle uśmiech co uśmieszek. Wyrafinowany rodzaj.

Pewnego dnia w Zurychu, w trakcie pisania *Ulissesa* Joyce spotkał przyjaciela, Franka Budyma. Joyce był bardzo zadowolony. Frank miał go zapytać, jak idzie praca nad powieścią. Wówczas pisarz przyznał, że trudził się nad nią cały dzień; udało mu się posunąć naprzód... o dwa zdania.

Joyce opisywał doświadczenia ludzkie, intymne. Dotąd uważane za zupełnie niedostępne w relacji literackiej. To on zdarł nieć pajęczyny pokrywającej dobę wiktoriańską osłaniającej przede wszystkim sprawy płci. To była rewolucja. Ale w istocie nie to było celem pisarstwa Joyce'a. To były tylko środki wyrazu. Celem dla pisarza był on sam. Jako geniusz prozy. Swemu geniuszowi służył nieustannie; dniem, nocą, w trudnych sytuacjach, niekiedy nawet w nędzy.

Dublin 1904 – oto przedmiot jego opisu. Opuścił to miasto w 1904; nie odwiedzał go po 1912 rok. Ale 28 lat na wygnaniu pisał wyłącznie o Dublinie.

Dublin z początku XX wieku to czasy króla Edwarda. Pełno brytyjskiego wojska, dorożek. Około pół miliona mieszkańców. „Czcigodność i zepsucie”, jak mawiał Joyce. „Dublińczycy to najbardziej beznadziejne, bezużyteczne i wewnętrzne typki” – dodawał. W tle Góry Dublińskie. Irlandia. Wkoło zatoki, rzeka Liffey; James ją nazywał Anna Livia.

DUBLIN! Miasto założyli Wikingowie. Świetność osiągnęło w XVIII wieku. Wówczas było siedzibą niezawisłego parlamentu. Parlament rozwiązano w 1800 roku. Znikła butna arystokracja protestancka; nie miała wiele wspólnego z celtycką i katolicką Irlandią, z której wywodził się Joyce. Bogactwo i snobizm upadającej klasy odnotowali biografowie pisarza, podając taki oto przykład. Jeden z niegdysiejszych notablów wybudował sobie całą ulicę, chrzcząc ją, rzecz jasna, swoim imieniem.

James Joyce urodził się 2 lutego 1882 roku w dzielnicy Rathgar, podmiejskiej części Dublina, w kamienicy wzniesionej z czerwonej cegły. Miał, jak na ówczesny poziom życia mieszczańskiego, niezłe warunki bytowe. Oboje rodzice obdarzeni byli dobrymi głosami, chętnie wykonywali arie operowe. Ojciec dysponował zupełnie przyzwoitym tenorem. Wiele fragmentów z oper wplótł potem do swej prozy James, zazwyczaj z podtekstem ironicznym. John Stanislaus był najpierw wzorowym ojcem. Plótł synkowi bajki o ryczykrówkach, co pisarz wykorzystywał potem w swej twórczości, np. w *Portrecie artysty z czasów młodości*. Z czasem stał się pijakiem i rozpustnikiem.

Matka Jamesa, Mary Jane Murray, córka handlarza winem z Longford, cicha, łagodna, o subtelnym usposobieniu cierpieła całe życie w tym związku.

Dzieciństwo późniejszego pisarza nazywają biografisci „Dantejskim piekłem” z dość banalnego powodu. Otóż Jamesa wychowywała ciotka Conway. We wspomnianym *Portrecie artysty*... James nazwał ją Dante, bo wciąż mówiła o piekle z istic dantejską obsesją. Mając pięć lat James oznajmił cioci, że zamierza poślubić Eileen Vance, córkę właściciela okolicznej apteki. Oburzona ciotka Dante goniła go wokół stołu i zapowiedziała, że jeżeli swego zamiaru nie odwoła i nie przeprosi (Eileen była protestantką), to przylecą orły i *wydziałą mu oczy*, co dokładnie zacytował autor w swej młodzieńczej powieści.

Lata szkolne Jamesa zasługują na oddzielną uwagę. We wrześniu 1888 rodzice posyłają niespełna siedmioletka do dużej jezuickiej szkoły z internatem w hrabstwie Kildare. Był najmłodszym uczniem. Na pytanie, ile ma lat odpowiedział „wpół do siódmej” – i tak go nazywano przez jakiś czas. Uczył się dobrze, ale był indywidualistą; stronił od grup rówieśniczych.

Tata Joyce’a tymczasem bankrutował – moralnie i materialnie. Czymże on nie był! Genialny syn tak to opisał w *Portrecie artysty...: Był studentem medycyny (krótko!), wioślarzem, tenorem, aktorem amatorem, wyszczekany politykiem, drobnym akcjonariuszem, pijakiem, pocziwym chłopcem, anegdociarzem, poborcą podatkowym, bankrutem, samochwałą.*¹¹⁰ Oto kilka szczegółów z życia ojca pisarza: Na 21. urodziny otrzymał od dziadka kosmiczną naówczas sumę tysiąca funtów. Uciekł z domu i zaciągnął się do armii walczącej przeciw Prusakom¹¹¹. Matka po licznych perturbacjach sprowadziła go do Cork. Nieco później wdał się w działalność polityczną. Pomógł dwóm kandydatom w wyborach do parlamentu. Święcił tryumf i z podniesionym czołem odbierał liczne gratulacje. Ożenił się z Mary Jane Murray 5 maja 1880 roku. Spłodził trzynaścioro dzieci, z których dziesięcioro przeżyło niemowlęstwo. James był drugim synem, ale zarazem najstarszym spośród tych dzieci, które przeżyły.

W szkole pisał dość przeciętne wypracowania. A szkoła – to jezuicki Bellveder College. Później studiował na wydziale sztuk wyzwolonych University College w Dublinie. Wcześniej rozpoczęła życie seksualne. Nocne spotkania w domach publicznych Dublina opisał w *Portrecie artysty...* Te doświadczenia osłabiły jego religijność. Pojawiła się myśl, często nurtująca w podtek-

¹¹⁰ Wg. Dawid Morris i Carl Flint. Red. Richard Appignanesi. *Od podstaw James Joyce*. Przeł. Adam Szostakiewicz, Warszawa 2000, s. 20. Analiza biografii Joyce’a oraz informacja o jego twórczości oparta została w znacznej mierze na tej publikacji.

¹¹¹ To czasy wojny francusko-pruskiej, 1870/71.

stach jego idei, że kościół katolicki, którego był nominalnym członkiem, nie potrafi uregulować stosunku do spraw płci. Działalność literacką rozpoczął od odczytów i recenzji. Odczytem „Dramat i życie” obronił krytykowanego za obrazę moralności Henryka Ibsena. Zaczął recenzować, ale jego oceny nie zyskiwały dużego zainteresowania. Zdaniem ogółu profesjonalistów – był zanadto krytyczny. W listopadzie 1902 roku uzyskał dyplom i wyjechał do Paryża. Był to ciężki okres w życiu młodzińca. Cierpiał często zimno i głód. Wkrótce zachorowała poważnie matka, a John Stanislaus coraz bardziej pił. Po pijanemu zwymyślał umierającą żonę. Młodszy syn rzucił się na ojca. James ich rozdzielił. Mama zmarła. James utulił dziewięcioletnią siostrzyczkę. Podobno powiedział: „Nie płacz, mama jest w niebie; nie rób jej przykrości”.

Nowa epoka w życiu pisarza zaczyna się 10 czerwca 1904 roku.

Wówczas na ulicy Nasau w Dublinie zobaczył piękną kobietę. **Nora Barnacle** z Galway, pracowała jako pokojówka w pobliskim Tiun’s Hotel. Gdy się odezwał, wzięła go za podrywacza. 16 czerwca poszli na spacer po plaży na przedmieściach Dublina. Jakoś się zbliżyli. To jest ten najsłynniejszy dzień w *Ulissesie*. Uciekli. Ojciec Jamesa nazywał pannę Barnacle „skorupiakiem” – z angielska. Pokochali się na całe życie, choć nikt im nie wróżył długiego związku. On był, jak powiadali, powietrzem i ogniem, ona – ziemią i wodą.

Joyce w swoich dziełach walczył z religijnym dziedzictwem i jak Stefan Dedalus – bohater jego dwóch powieści – przyjmował sztukę za swą wiarę. Był jakby do tego stworzony. W wieku 18 lat wykazywał niezwykły talent do nauki języków obcych, miał też – po ojcu – znakomity głos tenora. Po ukończeniu studiów wyjechał z Irlandii, na stałe zaś wyemigrował z rodzinnego kraju w roku 1912. Po raz ostatni pojechał tam do umierającej matki. W czasie pierwszej wojny światowej przebywał w Szwajcarii. Potem do roku 1940 mieszkał głównie w Paryżu, skąd

uciekł przed inwazją niemiecką najpierw na południe Francji, potem zaś do Szwajcarii.

Ze wszystkich powieściopisarzy James Joyce wywarł największy wpływ na literaturę XX wieku. Wśród jego wcześniejszych utworów znajdują się poezje zdradzające duże wpływy Yeatsa oraz sztuka *Tułacze*, wzorowana na dziełach Ibsena. Swój wyjątkowy styl odnalazł jednak w powieściach. Autobiograficzny *Portret artysty z czasów młodości* został opublikowany w 1915 roku. W tym czasie Joyce pracował już nad *Ulisesem*, swoją najsłynniejszą powieścią, która ukazała się drukiem w 1922 roku. Od razu została uznana za arcydzieło. W Wielkiej Brytanii i w Ameryce zakazano jej publikacji z powodu zawartych w niej nieprzyzwoitych, jak osądzono, scen. W powieści najintymniejsze myśli i czyny bohaterów zostają przytoczone w formie monologu wewnętrznego – strumienia świadomości. Każdy rozdział podejmuje inny epizod z *Odysei* Homera. Całość utworu jest zapisem wydarzeń jednego dnia – właśnie 16 czerwca 1904 roku. Przy całej złożoności powieści – jej prostym przesłaniem jest moc miłości.

Ale nade wszystko celem tej prozy jest operacja na języku. Dał temu jeszcze pełniejszy wyraz autor *Ulisesa* w kolejnej powieści – *Finnegan's Wake* (1939). To obszerna rzecz, pełna wielocłonowych zdań, list i wielojęzycznych gier słownych, a jej pisanie zajęło 17 ostatnich lat życia pisarza. Był to bardzo ciężki okresznaczony postępującą jaskrą u Jamesa i narastającą schizofrenią jego córki.

Zestawmy na koniec, w układzie chronologicznym, najważniejsze dzieła Jamesa Joyce'a:

- *Dublińczycy* (1914),
- *Portret artysty z czasów młodości* (1915),
- *Tułacze* (1918),
- *Ulisses* (1922),
- *Finnegan's Wake* (1939),
- *Stefan bohater* (wyd. 1944).

IV. Blok esejów poświęconych „lekturowym” pisarzom polskim

Dydaktycy, w tym – w szczególności – poloniści są pod specyficzną presją.

Oto obszerny cytat z nieodżałowanego badacza dydaktyki literatury, publicysty polonistycznego (jak się skromnie Staszek nazywał) Stanisława Bortnowskiego:

Ofensywa już trwa, mury pękły, kolubryny nie ma, a Kmicic opuścił zagrożone terytorium, które zostało opanowane przez multimedialne hordy. [...] Socjologowie i pedagodzy wskazują, że oprócz świadomości odbiorczej i nadawczej młodzi mają trzecią świadomość – „medialną” i nazywają to „nowym wyposażeniem antropologicznym”¹¹².

Walczyć jednak trzeba!. Poniższy zestaw esejów, napisany z myślą o dydaktyce literatury, przybliżający bardzo znane i prawie nieznanne sylwetki (jak otwierający ten pochód **Zygmunt Krasiński**) to kompleks lokujący się w szeroko rozumianej edukacji literackiej, a ściślej – polonistycznej.

Zygmunt Krasiński – szkic do portretu

Wśród wybitnych postaci epoki romantyzmu pojawia się osobowość, która w sposób szczególny eksponuje charakterystyczne cechy epoki, m.in. dążenie do reintegracji – przy skrajnej

¹¹² St. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 163.

apoteozie indywidualizmu, chorobę wieku – przy zadziwiającej umiejętności autodiagnozy. Dziś już wiemy, że obraz epoki bez piśmiennictwa tego twórcy – właśnie piśmiennictwa, bo chodzi w równym stopniu o teksty literackie, co i o epistolografię, byłby nie tylko niepełny, ale wręcz fałszywy.

Zygmunt Krasiński przyszedł na świat 19 lutego 1812 roku w Paryżu. O trzy lata młodszy od Słowackiego, o lat czternaście od Mickiewicza, zażywał przez lat kilkadziesiąt tytułu drugiego wieszca. Pierwsi badacze jego twórczości – Stanisław Tarnowski i Józef Kallenbach – włożyli wiele wysiłku w idealizację osobowości i sylwetki twórczej poety. Damy zresztą temu wyraz w poniższych omówieniach. Chętnie wykorzystywano *passus* z wiersza Słowackiego – „*Do Zygmunta*” dla generalizowania zalet charakteru i umysłu adresata – *Archaniola wiary*. Ta wiara miała dotyczyć – w szczególności – zmartwychwstania Polski, ale i szerzej – odrodzenia moralnego osoby ludzkiej i świata. Miała być przy tym wspierana zdolnościami jasnowidzenia i to opartymi o racje rozumowe. Dawno już bowiem odkryto, że autor „*Przedświtu*” miał niezwykle zdolności snucia refleksji filozoficznych; uważany był wręcz za filozofa. Dopiero Juliusz Kleiner, w słynnym studium o „*dziejach myśli*” Zygmunta, obalił ten mit, przypisując poecie nie atrybut filozofa, ale filozofującego poety, o czym także będzie mowa w dalszym ciągu wywodu.

Spróbujmy zarysować przebieg tego zaledwie 47-letniego życia i twórczej działalności.

Zygmunt był synem Wincentego, generała napoleońskiego i hrabiego z łaski cesarza Francuzów. Napoleon I był też ojcem chrzestnym chłopca, który wśród kilku imion – jako pierwsze –

otrzymał imię cesarskie. Po abdykacji cesarza trzeba było szybko zrezygnować z ostentacyjnego nawiązywania do jego osoby. Stąd imię Zygmunt – akurat ostatnie – było poręczniejsze dla syna zdolnego karierowicza, jakim był hrabia Wincenty. Gdy epoka „boga wojny” dobiegała końca, generał Krasieński przyprowadził do Królestwa niedobitki polskiej armii, przechodząc na służbę nowego władcy. Ten czyn trudno nazwać zdradą, jakkolwiek z równą trudnością byłoby – z perspektywy historycznej – nazwać go przejawem miłości do ojczyzny, jak to oficjalnie oceniał hrabia Wincenty i jego poplecznicy. W istocie bowiem było to znakomite wyczucie koniunktury i przejaw tzw. patriotyzmu rodowego, utożsamiającego obowiązki wobec kraju z interesami własnej rodziny a zarazem z absolutnym trwaniem przy tronie aktualnie panującego.

Wpływ generała Wincentego na syna pozostaje czymś szczególnym, niemal tajemniczym, w biografii Krasieńskiego; staje się niejednokrotnie dramatem poety, który, mając nieraz inne zdanie niż „kochany ojciec”, daje mu się ostatecznie przekonać – nawet przy wychodzeniu ze stanowiska zdecydowanie opozycyjnego. Ma to przejrzyste odbicie w twórczości poety. Współczesny badacz słusznie zauważa: [...] *Zygmunt Krasieński jest pisarzem niemal monotematycznym, do „Irydiona” włącznie, w konstruowaniu fabuły ważniejszych swoich utworów wokół znaczącej relacji: ojciec – syn. Wymieńmy tylko te utwory w kolejności chronologicznej: „Syn Botzarisa” (1826), „Pan trzech Pagórków” (1828), „Grób rodziny Reichstalów” (1828), „Władysław Herman” (1829), „Agaj-Han” (1831-32), „Nie-Boska komedia” (1833), „Irydion”*¹¹³.

Matką poety była Maria Radziwiłłówna, wywodząca się z książąt litewskich. Według biografów poety – to ona wniosła w osobowość syna skłonność do melancholii, nadpobudliwość,

¹¹³ A. Waško, *Zygmunt Krasieński. Oblicza poety*, Kraków 2001, s. 54.

ale też zainteresowania artystyczne, silne poczucie sprawiedliwości i niezwykłą wrażliwość. Odumarła go jednak gdy miał lat dziesięć – i od tego czasu to cudowne, jak utrzymywano, dziecko znalazło się w orbicie oddziaływania ojca oraz babci Czackiej (siostry słynnego Tadeusza), nazywanej przez dorastającego młodzieńca, nie najpieszczotliwiej, Babulą. Ojciec zwykł chwalić się jedynakiem w salonach – warszawskim i opinogórskim; dziecko było przebierane w stroje o akcentach „rycerskich”; przepytywane też „w towarzystwie” z różnych dziedzin wiedzy, w tym z łaciny, którą jedenastolatek posiadał podobno w takim stopniu, że próbował tłumaczeń tekstów Cezara i Cycerona. Język francuski opanował od dziecka na równi z ojczystym, a od trzynastego roku życia intensywnie zgłębiał grekę. Korzystał z kształcenia prowadzonego przez nauczycieli domowych (wśród których znalazł się też – na krótko – znany pisarz i wykładowca – Józef Korzeniowski). Przed egzaminem dojrzałości trzeba było jednak uczęszczać do szkoły publicznej. Zresztą sam hrabia Wincenty, inspirowany przez Korzeniowskiego, uznał, że młodzieniec musi znaleźć się w szerszym środowisku, by z niepospolitego pospolitym się nie stał.... Klasa maturalna przypadła na rok szkolny 1826/27, a jesienią roku 1827 Zygmunt rozpoczął studia na wydziale prawa i administracji Uniwersytetu Warszawskiego, uczęszczając równocześnie na wykłady z historii i literatury.

Pierwociny literackie Zygmunta pojawiły się bardzo wczesnie, bo jeszcze w liceum¹¹⁴; wśród wielu wprawek zwróćmy uwagę na pracę dość spektakularną, jaką był przekład Mickiewiczowskiej *Świtezianki* na łacinę. Tu piętnastolatek wykazał dobrą znajomość zasad użycia heksametru daktylicznego, wykorzystał zwroty z pism wybitnych poetów starorzymskich (m.in. Wergiliusza i Horacego), a przede wszystkim wykazał zainteresowanie samym tekstem polskiej ballady. Trzeba też odnotować powstanie

¹¹⁴ Np. „*Pan trzech pagórków*” – imieninowy prezent dla „papy” (6.04.1828).

– właśnie w okresie zdawania matury – tekstu patriotycznego, zbliżonego myślą do „*Ody do młodości*”, jakkolwiek zupełnie odmiennego w formie. Była to refleksyjna proza poetycka, której późniejsi wydawcy nadali tytuł „*Polska*”.

Wkrótce jednak okres studiów został przerwany. A oto i przypomnienie kontekstu nieoczekiwanych wydarzeń: Wincenty Krasieński, senator Królestwa Polskiego, wielokrotnie manifestował uległość wobec panującego i jego brata, Wielkiego Księcia Konstantego. Jednakże w okresie sądu sejmowego nad działaczami Towarzystwa Patriotycznego jego postawa przekroczyła granice zwykłej lojalności. Jako jedyny członek składu sędziowskiego głosował za uznaniem podsądnych winnymi zdrady stanu i żądał dla nich najwyższego wymiaru kary. Gdy zaś zmarł prezes sądu – senator Piotr Bieliński, generał zabronił synowi uczestniczenia w pogrzebie, w którym wzięła udział, mimo zakazu, cała rzesza akademicka. Ojciec Zygmunta wymógł na nim obecność w tym dniu na wykładach. Nazajutrz – 14 marca 1829 roku – Zygmunt został przez kolegów znieważony w murach uniwersytetu, podobno spoliczkował go student Leon Łubieński; bronili go tylko Konstanty Gaszyński i Konstanty Danielewicz, dożgonni przyjaciele. Zygmunta i Leona relegowano z uczelni. Hrabia generał zmuszony był wysłać syna na dalsze nauki za granicę; wybrał Genewę, jako stosunkowo spokojny, a zarazem liczący się w Europie ośrodek akademicki.

Wspomnijmy w tym miejscu o plonach literackich warszawskiego epizodu uniwersyteckiego. Jest to czas fabularnych prób prozatorskich („*Grób Rodziny Reichstałów*”, „*Mściwy karzeł*”, „*Zamek Wilczki*”), z których na większą uwagę zasługuje tylko opowieść historyczna „*Władysław Herman i dwór jego*”¹¹⁵, rzecz trzymowa, z wyeksponowanym motywem zemsty, potem

¹¹⁵ „*Władysław Herman i dwór jego*” (trzymowa powieść, ofiarowana w rękopiśmie ojcu 1.01.1829, drukowana w Warszawie w roku 1830).

niejednokrotnie podejmowanym przez poetę. Niewielki zaś tekst pt. „*Sen Elżbiety Pileckiej*” jest bodaj pierwszym świadectwem wpływu poezji Byrona.

W Genewie Zygmunt skrzętnie wykorzystuje swe umiejętności poznawcze, pisze długie listy, uczęszcza na wykłady i kontynuuje próby literackie. Nadto, co istotne w kształtowaniu się osobowości siedemnastoletniego młodzieńca, zawiera nowe przyjaźnie, wśród nich – z rówieśnikiem – Anglikiem Henrykiem Reeve, miłośnikiem Szekspira, który to zainteresowanie przekazał poecie. Badacze podkreślają, że okres genewski był nie tylko czasem uniwersyteckich studiów, ale i bardzo intensywnej pracy umysłowej z dziedzin nie objętych wykładami; tu ujawniły się po raz kolejny i bardziej już systematyczny zainteresowania historią oraz filozofią.

Z tego też okresu pochodzą miłosne doświadczenia, związane z poznaniem Angielki, Henrietty Willan¹¹⁶. Była to miłość realizująca romantyczny wzorzec fascynacji, od początku skazana na niespełnienie, tym bardziej zaś inspirująca twórczo, czego wyrazem jest szereg powiastek francuskich i polskich, oscylujących między publicystyką a swoistą liryką maski. Wymieńmy jedną z nich, utwór pt. „*On (Ułomek z pamiętników życia młodzieńca)*”, wyrażający niepokoje Zygmunta o przyszłość kraju i świata, w przededniu narastających konfliktów – społecznych i politycznych – w Europie.

Ważnym wydarzeniem w rozwoju duchowym Zygmunta było poznanie Mickiewicza, co nastąpiło latem 1830 roku. Przez kilka tygodni podróżowali razem po górach i jeziorach szwajcarskich. O poznaniu Mickiewicza Krasiński niezwłocznie zawiadomił ojca; bardzo jednoznacznie potępił dotychczasowe uprzedzenia

¹¹⁶ Dla ścisłości dodajmy, że wcześniejszy jest flirt 14-letniego „pana Zygmunta” z piękną „ciocią”, Amelią Załuską, podopieczną generała, czyniącą honory domu w warszawskim pałacu Krasińskich. Jej mąż był wówczas więziony za kontakty z Towarzystwem Patriotycznym Narodowym.

wobec poety, podkreślił, że tej znajomości zawdzięcza zmianę własnego poglądu na kształt i rolę literatury współczesnej. Entuzjastycznie oceniał wiedzę Mickiewicza, m.in. znajomość języków obcych, podkreślając, że najbardziej cenne były jego refleksje filozoficzne.

W Europie, jak się rzekło, narastały ruchy wolnościowe. Francja zmieniła króla „z Bożej łaski” na władcę „z woli ludu”. Został nim, po rewolucji lipcowej 1830 roku, Ludwik Filip – „król bankierów”.

Tymczasem ojciec zalecił Zygmunutowi zmianę powietrza na jeszcze cieplejsze: Zygmunt udał się do Rzymu, gdzie znów spotkał Mickiewicza. Tam też w grudniu przysłała wiadomość o powstaniu w Warszawie. Dla Zygmunta był to szczególny, może najbardziej dramatyczny, okres w życiu. Oczekiwał wiadomości od ojca, mając w duchu nadzieję, że znajdzie się on w gronie zwolenników, a może i przywódców powstania. Okazało się jednak, że generał Wincenty opowiedział się zdecydowanie przeciw ruchowi, umknął w przebraniu przez Królewiec do Petersburga i stanął u boku cara.

Zygmunt otrzymywał liczne słowa zachęty od przyjaciół, w tym od Reeve’a i Willan, aby podążyć do Warszawy. Miał też taki zamiar, czemu ojciec się stanowczo sprzeciwił, a nadto zamknął finansowe możliwości odbycia tej podróży. Z czasem nadeszły też opinie hrabiego-generała na temat powstania, które nazywał przemijającą „wrzawą”, wywołaną przez garstkę jakobinów. Krasieński obserwował też zachowanie Mickiewicza, który, jak wiadomo, ociągał się z powrotem do kraju i w końcu dotarł na tereny Poznańskiego ze znacznym opóźnieniem. W każdym razie – Zygmunt, jak to wynika z jego listów, przeżywał wewnętrzne piekło; wyrazem literackim tych nastrojów jest „*Adam Szaleńiec*”, posyłany we fragmentach francuskich Henrykowi Reeve. Myśl główna utworu – o wielkiej potędze chrześcijaństwa, która pokonała Rzym cesarów, a teraz jest jedyną nadzieją ludów

pozostających w ucisku – to antycypacja idei wyrażonej w dwóch późniejszych arcydziełach dramatycznych.

Nadszedł wrzesień 1831 roku. Wojska rosyjskie zdobywały praskie reduty. Wówczas Zygmunt znów zanurzył się w historii, pewnie dla odreagowania po klęsce narodowej. Sięgnął do początków wieku XVII, czasów świetności Rzeczypospolitej, by snuć powieść o dziejach Maryny Mniszchówny i Dymitra Samozwańca. Tak powstawał „*Agaj-Han*”, romantyczna powieść grozy, wywodząca się z preromantycznych nurtów powieści francuskiej, obleczone w kształt niby historyczny, a zarazem znakomita wprawka w posługiwaniu się artystyczną polszczyzną, co widać zwłaszcza w dalszych częściach utworu. Powieść ukaże się drukiem w dwa lata później we Wrocławiu¹¹⁷.

Kończył się rok 1831 – w dziejach polskiego narodu, ale i w życiorysie Krasińskiego – szczególny. Poeta, nie bez wahań, przyjął ojcowską ocenę powstania listopadowego – jako społecznego rozruchu i z czasem rozszerzył ją w wizję europejskiej rewolucji, która wkrótce ma ogarnąć cały cywilizowany świat. A symptomy buntu odzywały się wokół. Nie tylko w oddalonej Warszawie, ale i nieodległym (od Genewy, gdzie Zygmunt ówczesnie przebywał) Lyonie czy – nieco dalej – w Anglii. Krasiński posiadał obsesyjną skłonność wyolbrzymiania zjawisk, w tym także społecznych. Spostrzegał zatem już nadejście przełomu w dziejach ludzkości, niezależnie od podziałów etnicznych czy narodowych. Inkubował w jego świadomości pomysł literacki, który powoli wykształtuje się w dwóch równoległe

¹¹⁷ O „*Agaj-Hanie*”, opublikowanym w październiku 1833 roku pod kryptonimem A. K. napisała Maria Janion: *Eksperyment Krasińskiego daje się usytuować w wyraźnej opozycji do historycznego romansu walterskotowskiego, zarazem stanowi on swoistą kontynuację – w prozie poetyckiej – problematyki i techniki wczesnoromantycznej powieści poetyckiej, zwłaszcza zaś problematyki indywidualizmu i techniki dramatyzacji. Tu po raz pierwszy na taką skalę zrodził się manieryzm w polskim romantyzmie.* (Taż, *Romantyzm. Studia o ideach i stylu*, Warszawa 1969, s. 78).

„myślanych” dziełach; w każdym z nich miał wystąpić motyw rewolucji i zarazem jej potępienie.

Krasiński był młodzieńcem wątłym, chorowitym, skłonnym przy tym do egzaltacji, łatwo ulegającym nastrojom i często popadającym w depresje. Od dzieciństwa miał kłopoty ze wzrokiem. Choroba nasiliła się z końcem 1831 roku. Ojciec zalecił kurację w Wiedniu, która przypadła na miesiące letnie roku następnego. Zygmunt, mieszkając w przyziemnym pokoju, przez niemal dwa miesiące nie mógł ani pisać, ani oddawać się ulubionej lekturze. Była to, dla człowieka pochłaniającego książki i wciąż tworzącego teksty literackie, męka szczególna, jeszcze i z tego powodu, że nie mógł prowadzić korespondencji listownej. A Krasiński to największy – obok Józefa Ignacego Kraszewskiego – w naszej literaturze epistolograf, piszący podobno regularnie przynajmniej dwa listy dziennie; niekiedy listy – kilkunastostronicowe pamiętniki.

Ojciec, rezydujący tymczasem w Petersburgu, zamierzał syna przedstawić carowi. Rzecz jasna – w określonym celu: dla zapewnienia łaski carskiej i kariery syna, być może dyplomatycznej. Zygmunt stanął w połowie sierpnia 1832 roku w Warszawie, a w parę dni później w rodzinnej Opinogórze. Z tego okresu odnotowuje się nawrót miłości dwudziestolatka do spokrewnionej z nim – Amelii Załuskiej, o osiem lat starszej od swego siostrzeńca. Nas interesuje literackie świadectwo tego uczucia, parostronicowy wpis prozą poetycką „*W albumie Amelii Załuskiej*”, w którym po raz kolejny pojawia się nawiązanie do Byrona oraz ulubiony motyw snu, wiążącego kochanków na wieki, tym razem porównany do snu męczenników chrześcijańskich, więzionych w starożytnym Rzymie.

Pobyt w Opinogórze nie trwał jednak długo, bo hrabia Wincenty zabrał syna w daleką podróż – do Petersburga. Do prezentacji przed carem doszło, ale na tym się też zakończył bezpośredni kontakt z Mikołajem I, który, jak to potem czytamy w „*Pokusie*”, w istocie kusił świętego młodzieńca nadzwyczajnymi, publicznie nawet

okazywanymi, dowodami łaski. Nawrót choroby oczu przyszedł jednak Zygmuntowi z pomocą. To był znakomity pretekst, by użyć zgodę na wyjazd zagraniczny dla poratowania zdrowia. Po półrocznym zatem pobycie w carskiej stolicy, spędzonym na rozmyślniach, przeważnie w samotności, znów bez możliwości dłuższego czytania i pisania, poeta wyjechał przez Warszawę do Wiednia, aby kontynuować kurację wzroku.

Ale paromiesięczny okres petersburski zaowocował pierwszą redakcją „*Irydiona Amfilochidesa*”, opowieści o współczesnym spiskowcu, odzianym w kostium starożytności. Jest to oczywiście nawiązanie do postaci innego konspiratora, który dla wielkich celów założył strój krzyżacki. Już Słowacki rozszyfrował ideę wielkiej mistyfikacji, nazywając rzecz o synu tęczy *zwaleniem Petersburga*. „*Irydion*” jest więc ukłonem wobec spraw narodowych. Równocześnie jednak ze składaniem dziejów Greka, który przedwcześnie chce dokonać zemsty na Romie za aneksję Hellady, myśliciel-samotnik obmyśla dzieło o problematyce społecznej, ale i charakterze uniwersalistycznym, nawiązujące w tytule do arcydzieła Dantego. To „*Nie-Boska komedia*”.

Powstanie listopadowe, zwane zresztą w języku ówczesnym „rewolucją” wpisało się w świadomości Krasieńskiego – powtórzmy to – w obraz zjawisk zwiastujących gwałtowny przełom w dziejach ludzkości. To właśnie polscy jakobini, jak ostatecznie utrzymywał Zygmunt pod wpływem ojca, mieli zapoczątkować zejście całych społeczeństw europejskich na równię pochyłą niechybnego upadku. Teraz już rychło należało oczekiwać kresu cywilizacji, zapanowania – równocześnie – despotyzmu i anarchii. Ale to nie będzie koniec świata. Z woli Boskiej on się odrodzi, ale inny już: będzie to świat Ducha Świętego, sprawiedliwy, doba szczęścia, zapowiadająca powrót do domu Ojca. Trzeba jednak przejść – za Chrystusem – przez Mękę – do Zmartwychwstania. To istota mesjanizmu Zygmunta, o czym jeszcze będzie mowa. Nie wysnuwał takich myśli jedynie z własnych,

wykoncypowanych przez miesiące samotności, pomysłów. Znaczący Hegla i pilny czytelnik prasy emigracyjnej – rozczytywał się w pismach Chateaubrianda, Ballanche’a, Quineta, Micheleta, księdza Lamennais’a. U Mickiewicza w „*Pielgrzymie Polskim*” znalazł podobne myśli o mającym nastąpić katastrofalnym „trzęsieniu ziemi”. Urodzony pesymista, tylko niekiedy podnoszący się na duchu wysiłkiem woli, zresztą – generalnie – słabej, przygotowywał dzieło – syntezę tych wszystkich obaw.

Było lato 1833 roku; poeta bawił z Konstantym Danielewiczem w Wiedniu. Tam właśnie powstawała „*L’umana Comedia*”, wykończona ostatecznie późną jesienią tegoż roku w Wenecji. Utwór zmieniał tytuł jeszcze dwukrotnie. Zamiast „*Ludzkiej komedii*”, przeciwstawionej „*Boskiej*” Dantego, Krasieński zdecydował się na nazwanie dramatu – „*Mąż*”, podkreślając szczególną rolę (a właściwie – role) głównego bohatera i wykorzystując zarazem wieloznaczność tego słowa. Decydując się jednak na wydanie utworu bezimiennie, co już będzie regułą w twórczości tego poety, postanowił poczekać z edycją, być może po to, aby nie zostać rozpoznany. Tekst przeleżał półtora roku w tece i dopiero ukazał się wiosną 1835 roku w Paryżu jako „*Nieboska komedia*”; zatem autor powrócił jakby do starego pomysłu; wyostrzył tylko nazwę przez ostre przeciwstawienie opisywanego świata, tu, na ziemi, wędrownikom Dantego po zaświatach.

Paradoksalnie okazało się bowiem, że dla ujrzania prawdziwego piekła nie trzeba sięgać do przeżyć metafizycznych. Czteroczęściowy dramat składa się, jak wiadomo, z dwóch integralnych obrazów – dramatu rodzinnego i społecznego. Część „społeczna” jest jednakże skutkiem tej „rodzinnej”; z tragedii spowodowanej przez nieodpowiedzialnego Męża – i ojca – wynikną dalsze – ogólnoludzkie nieszczęścia, które zresztą mają i szerszą, społeczną właśnie, motywację. Dramat osobisty, bo i tak można nazwać część rodzinną tragedii, osnuty jest bez wątpienia na przeżyciach Zygmunta, na obserwacji stosunku generała Wincentego do żony,

na wspomnieniu własnego dzieciństwa, co się wyraziło w kreacji Orcia – najbardziej bodaj niesamowitej postaci dziecka w literaturze polskiej. Hrabia Henryk – to reminiscencja i Wincentego, i samego Zygmunta.

Główna postać obu części dramatu zawiera w sobie podziwu godną samokrytykę autora. Wynika z niej, że poeta posiadał daleko idącą umiejętność autodiagnozy, że miał świadomość własnej nadwrażliwości, *niedomagań serca i nerwów, które sam w sobie potępił. Autokrytyka jest tu znakomicie ujęta, a owo długoletnie „przyglądanie się sobie” i „układanie dramatu” wydało najlepsze ustępy „Nie-Boskiej”*¹¹⁸ – pisze jeden z pierwszych monografistów Krasieńskiego.

W dramacie społecznym na szczególne podkreślenie zasługuje, nadzwyczajne u dwudziestolatka, rozumienie procesów społecznych, najzupełniej nowatorskie podjęcie tematu, wreszcie stworzenie dialogu dwóch przywódców, o racjach nieodpartych, takich, których realizacja oznaczała bezpardonową walkę. Wydaje się na początku, że Pankracy przewyższa moralnie egoistę Henryka, rozlicza w swej wypowiedzi szerokie perspektywy. Wygrywa, ale przecież tylko na chwilę. Okazuje się, że zwycięstwo rewolucji nie jest, nie może być ostatecznym celem. Zimny rozum nie jest w stanie zbawić ludzkości. Jedynie znak Krzyża – Męki i Zmartwychwstania może być szansą dla przyszłego świata. Zatem nie nienawiść, ale miłość może tylko zaprowadzić porządek społeczny. To odkrycie Krasieńskiego było przez dziesiątki lat jedną z głównych przesłanek nadawanego mu tytułu wieszczka. To on miał przepowiedzieć np. nawałę bolszewicką. Niektórzy badacze utożsamiali wszak Pankracego z Leninem...

Po zakończeniu pracy nad „*Nie-Boską*” powrócił Zygmunt do „*Irydiona*”. „Ujrzał” go ponownie na Forum Romanum,

¹¹⁸ *Pisma Zygmunta Krasieńskiego*. Wydał, objaśnił i wstępami poprzedził Józef Kallenbach, Warszawa (1922), t. I, s. XX.

w katakumbach, jak o tym wspominał w listach do ojca z końca 1833 roku. Nieprzypadkowe to zestawienie: Forum – to symbol potęgi Romy, katakumby – miejsce męczeńskie zwycięzców przyszłości – chrześcijan. Praca nad wykończeniem dramatu szła jednak opornie. Wiosna roku 1834 to czas poznania pani Joanny Bobrowej i eksplozji pierwszej dojrzałej miłości, która – jak to czytamy w listach do Adama Sołtana – stała się źródłem niesamowitych powikłań i omal nie zakończyła skandalem. W każdym razie praca nad utworem była po wielokroć przerywana, tekst kilkakrotnie zmieniany; wreszcie „Irydion” we wrześniu 1835 roku doczekał się ukończenia, a z druku wyszedł w Paryżu w kwietniu roku następnego.

Paroletnia praca nad „Irydionem” daje pojęcie o metodzie twórczej Krasieńskiego, o charakterystycznych dla niego wahaaniach wewnętrznych, o – użyjmy tu obiegowego zwrotu – wzlotach i upadkach. Finał losów bohatera oscyluje między piekłem a niebem¹¹⁹, aż w końcu poeta kieruje go jakby do czyśćca – *do ziemi mogił i krzyżów*¹²⁰, gdzie czeka prawdziwe zmartwychwstanie, ale okupione ciężką, długą pracą i ofiarą. W „Dokończeniu” odzywa się sam Zbawiciel i wypowiada słowa, którym nadawano rangę profetyzmu:

*A po długim męczeństwie zorzę rozwiodeę nad wami – udamuję was, czym aniołów moich obdarzyłem przed wiekami – szczęściem i tym, co obiecałem ludziom na szczycie Golgoty – wolnością.*¹²¹

¹¹⁹ „Między Przeznaczeniem a Opatrznością”, jak to określiła Maria Janion, dodając: *Z tego zasadniczego napięcia wynikają – na płaszczyźnie etycznej i artystycznej utworu – inne, pochodne, takie, jak: tragizm przedwczesnego czynu, walka dwóch koncepcji chrześcijaństwa, starcie przeciwstawnych sobie cywilizacji świata antycznego. One to są podstawą głównych zawężeń dramatycznego konfliktu, konfliktu nadrzędnego, który krystalizuje się wokół problemu człowieka i historii.* (M. Janion, *Romantyzm. Studia o ideach i stylu*, Warszawa 1969, s. 100).

¹²⁰ Z. Krasieński, *Nie-Boska komedia, Irydion*, Warszawa 2001, s. 368.

¹²¹ *Ibidem*, s. 369.

Było to „organiczne”, jak twierdzą badacze, zakończenie tej „tragedii chrześcijańskiej”, bo sytuowało obudzonego z wielowiekowego snu bohatera wśród uczestników pochodzenia ludzkości, powracającej po grzechach i cierpieniach ziemskiego padołu do domu Ojca.

„*Irydion*”, czyli *zwalenie Petersburga*, spełnił w mrokach zaborów swoją rolę. Jeśli *Słowo stało się Ciałem a Wallenrod Belwederem*, to opowieść o „synu tęczy” zapowiedziała przyjście wolności, ale po długim męczeństwie. „Przepowiednia” miała się spełnić – po 85 latach...

Znana jest teoria, iż po „*Irydionie*” twórczość Krasińskiego wykazuje regres. Fenomen to szczególny, żeby młodzieniec niepełna dwudziestopięcioletni zakończył poważniejsze prace literackie. Teza o tak wczesnym schyłku twórczości Zygmunta jest w pewnym stopniu krzywdząca, ale przecież niezupełnie bezpodstawna. W każdym razie szamotanina miłosna z panią Bobrową twórczości nie sprzyja. A trwa to do lata 1838 roku, kiedy to ostra interwencja Wincentego Krasińskiego sprawę zamyka. To co przynoszą lata 1837-38 – garść wierszy, fragmenty „*Herburta*” i „*Wandy*”, „*Noc letnią*”, „*Pokusę*” – wskazuje na spadek formy poetyckiej.

Odrodzenie twórczości następuje w warunkach nowej – wielkiej tym razem – miłości.

Hrabia Wincenty obmyślał środki oderwania Zygmunta od bolesnych wspomnień związku z panią Bobrową. I wynalazł taki sposób – w jego chytrym rozumieniu – doskonały: nową podróż i wprowadzenie w wir życia zagranicznych salonów. Zawitali razem do domu pani Komarowej w Neapolu. Tam Zygmunt bliżej poznał jedną z córek pani domu, Delfinę, żonę syna Szczęsnego Potockiego (niesławnej pamięci), pozostającą z mężem w separacji. Delfina była obdarzona pięknym głosem i posiadała szczególny urok osobisty. Starsza od poety o lat pięć stała się w kilka miesięcy po poznaniu obiektem jego wieloletniego uczucia.

Uczucia, jak się wydaje, odwzajemnionego. Ta miłość uskrzydliła Zygmunta. Pani Delfina świetnie nadawała się na Beatrycze – inteligentna, czytana, okazywała zrozumienie dla filozoficznych refleksji poety. Następuje renesans twórczości, która teraz dopiero przybiera u tego mistrza prozy poetyckiej doskonalszy kształt wierszowany. Zygmunt nigdy zresztą nie osiągnął sprawności wierszowania na poziomie Mickiewicza czy Słowackiego. Zdawał sobie z tego doskonale sprawę i dał temu poetycki wyraz, w wierszu zadedykowanym jeszcze pani Bobrowej:

*Bóg mi odmówił tej anielskiej miary,
Bez której ludziom nie zda się poeta;
Gdybym ją posiadał, świat ubrałbym w czary,
A że jej nie mam, jestem wierszokleta.
Ach, w sercu moim są niebiańskie dźwięki,
Lecz, nim ust dojdą, łamią się na dwoje;
Ludzie usłyszą tylko twarde szczęki,
Ja dniem i nocą słyszę serce moje.
Ono tak bije na krwi mojej falach,
Jak gwiazda, brzmiąca na wirach błękitu;
Ludzie nie słyszą jej w godowych salach,
Choć ją Bóg słyszy od zmroku do świtu¹²².*

Trzeba jednak podkreślić, że w pierwszej połowie XIX wieku tzw. poezja prozą – stanowiła formę literacką aprobowaną przez autorytety, np. przez Goethego czy Chateaubrianda. Zjawisko to występowało często w literaturze francuskiej i nie pozostało bez wpływu na Zygmunta, zwłaszcza w młodzieńczym okresie genewskim, kiedy jego „*Fragmenty*” pisane były głównie po francusku.

A jednak z czasem pojawi się pewien rodzaj rymowanej liryki refleksyjnej, rzadko operującej barwnymi obrazami, a bazującej raczej na większej kondensacji słowa, we wcześniejszych wierszach prawie nieznaną (obfitowały one bowiem w powtórzenia

¹²² Z. Krasiński, *Poezje*. Wybór: Andrzej Żmuda, Warszawa – Rzeszów 2004, s. 14.

i nadmiar wymyślnych neologizmów). Nie zmienia to faktu, że z rytmizacją wypowiedzi poetyckiej Krasiński będzie miał zawsze trudności. Jego jedenastozgłoskowce i – późniejsze – ośmiosylabowce są do zaakceptowania; gdy zaś jeszcze bardziej skraca wers, gdy pojawia się rym męski, wrażenia czytelnicze nie są przyjemne, wypowiedź staje się niemelodyjną kakofonią.

Jest w dorobku poetyckim Krasińskiego wiele wierszy stricte religijnych, mających charakter modlitw (np. wiersze do Matki Boskiej: *Hymn – „Królowo Polski, Królowo aniołów”*; *Modlitwa – „Ty Przenajświętsza w wszystkich niewiast kole”*); są wiersze patriotyczne, a wśród nich nasycone emocjonalnością, jak np. utwór zatytułowany „*Do Moskali*”, w którym pojawia się, obsesyjna u tego poety, myśl o zagrożeniu zsyłką na Sybir¹²³. Natomiast wiersze miłosne mają charakterystyczną dla epoki wymowę. Brak w nich erotyzmu, mowa jest o powinowactwie dusz. Świadectwa poetyckie kolejnych „zakochań się” wolne są od eksponowania zmysłowości, co jest tym dziwniejsze, że w życiu osobistym Zygmunta erotyzm właśnie odgrywał rolę niemal demoniczną. Jednakowoż obiekty miłości miały się stać przewodniczkami, a stawały się zazwyczaj – spowiedniczkami poety. Moglibyśmy bez trudu odnaleźć przykłady takich spowiedzi: do Henrietty Willan – „*Ułomek rękopisu słowiańskiego*”, dla Amelii Załuskiej – „*Sen*”, do Joanny Bobrowej – „*Modlitwy*” i „*Noc letnia*”, do Delfiny – wiersze liryczne, a przede wszystkim – „*Przedświt*”.

Warto zauważyć zmienność perspektywy podmiotu w tej liryce. Od poszukiwania ołtarzyków dla osobistych wyznań (wiersze do Willan i Załuskiej), po ekspozycje własnego egotyzmu, przewagi nad ukochaną, która ma się zamienić w medium zdobywcy (teksty do pani Bobrowej), aż do wielorakiego tonu

¹²³ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na książkę Jerzego Fiecki, *Rosja Krasińskiego. Rzecz o nieprzejednaniu*, (Poznań 2005), w sposób kompleksowy analizującą stosunek autora „*Irydiona*” do Rosji.

poszukiwania miłości u tej trzeciej, najsilniej umiłowanej kochanki, uszczęśliwiającej, ale i budzącej wątpliwości w stałość i pewność wzajemności, a przy tym często oddalonej i stąd wzbudzającej cierpienia rozstania, wybuchające eksplozją nie tylko tekstów literackich, ale też setek listów, które właściwie należałoby włączyć w kanon literacki, zwłaszcza, że rozwijane bywały wierszami.

Okres miłosnych uniesień, przypadający w szczególności na lata 1839-42, zaowocował całą wiązką tekstów, wśród nich – dwoma znaczącymi – „*Fantazją konania*” i „*Fantazją życia*”. Poemat pod tym pierwszym tytułem to utwór o treści patriotyczno-społecznej, w który zostały wplecione wyznania miłosne do Delfiny, duchowej powiernicy i przewodniczki poety; tekst napisany klarownym, dopracowanym wierszem. Powstał w pierwotnym kształcie wiosną 1840 roku, ale dopiero po latach siedmiu ukazał się pt. „*Dzień dzisiejszy*”, gruntownie przerobiony (żeby nie powiedzieć – za Kallenbachem – zepsuty), przede wszystkim z wyeliminowaniem części ustępów o Beatrycze, a z wyeksponowaniem treści społeczno-narodowych. Rok wydania utworu (1847), po rabacji galicyjskiej a przed Wiosną Ludów, obfitował bowiem w tak istotne wydarzenia, nabrzmiał tak bolesnymi refleksjami na tematy polityczne, iż miłosne wspomnienia sprzed kilku lat wydawały się niestosowne do opublikowania. A jeśli pozostawił poeta finałowy „*Głos w górze*”, będący głosem owej Beatrycze, to wyraził w nim myśl o potrzebie duchowego doskonalenia się jednostek i narodów. „*Dzień dzisiejszy*” stał się poematem polemicznym, obrazującym spory polityczne różnych ugrupowań, ale też wzywający do wypracowania płaszczyzny porozumienia, w duchu wiary w zmartwychwstanie ojczyzny.

Napisana zaś w latach 1841 – 42 „*Fantazja życia*” miała być zapewne poetyckim uwydatnieniem roli Beatrycze w całym życiu poety. Jak i w poprzednim utworze, Krasiński rzutował osobiste sprawy na szerokie pole starań o powszechne odrodzenie moralne.

Ten romantyk – racjonalista, postrzegający świat wedle triady heglowskiej, wyśmiewał powierzchowny, udawany patriotyzm, ukazywał zaś piekło ziemskie w kategoriach oczyszczenia, którego trzeba doświadczyć, by docenić potęgę dobra. Tak w świadomości poety dojrzewał pomysł, zrealizowany w „*Ostatnim*”.

Pomysł utworu o *ostatnim* bojowniku narodowej sprawy inkubował w świadomości poety od czasów genewskich, od fascynacji Byronem i oglądania baszt Chillonu. Na koncepcji zaważył w końcu wzorzec doskonały, ukochany poemat przyjaciela: „*Anhelli*”. To właśnie Krasiński uważał, że wystarczyłby ten jeden utwór, by zapewnić Słowackiemu sławę pośmiertną. I poszedł jego śladem, pisząc „*Ostatniego*”, tu eksponując jeszcze bardziej siłę i potrzebę ofiary. Bohater Krasińskiego jest bowiem bardziej samotny od Anhellego, nie ma przy nim anioła Eloë; do jego celi nie zagląda żadna przyjacielska dusza; tym cenniejsza jest jego gotowość do ofiary, która – sugeruje to wymowa utworu – ma mieć moc odkupieńczą. „*Ostatni*” (1847) jest hołdem złożonym polskim zesłańcom. Sybirski więzień, którego prototypem był, być może, Walerian Łukasiński, marzy o wolnej ojczyźnie. Jej wizja, rodem z „*Przedświtu*”, pozwala mu znosić wieloletnie katusze i upokorzenia.

Dodajmy, że Zygmunt – przewlekłe chory, nieustannie korzystający z „dobrodziejstw” leczenia „wodami”, z wyczuloną wyobraźnią i nadwrażliwością percepcyjną odczuwał nieustanny stan zagrożenia; bał się postępów choroby (chorób!) i miał, jak to już zaznaczyliśmy, obsesję zsyłki na Sybir, która miała mu rzekomo zagrażać, jako nieprawomyślnemu obywatelowi Cesarstwa Rosyjskiego. W istocie przecież wyłudzał przedłużanie ważności paszportu wydanego mu przed laty, posługując się argumentem potrzeby długotrwałego leczenia. Wincenty Krasiński, wzór prawomyślności, niejednokrotnie zbierał reprimendy za dwuznaczne zachowania syna i tylko wierna służba w carskim aparacie władzy (ze sprawowaniem przy końcu kariery funkcji namiestnika

Królestwa Polskiego) zapewniała mu utrzymanie wysokich notowań na dworze i przemykanie oczu przedstawicieli aparatu władzy na dokonania Zygmunta. W końcu przecież dla carskich agentów nie przedstawiało większych trudności rozszyfrowanie personaliów Poety Bezimiennego.

Z „*Ostatnim*” korespondują „*Trzy myśli Ligenzy*”, a zwłaszcza „*Syn cieniów*”. Temu poematowi poświęcimy specjalne miejsce analizując jego interpretację w monografii Kleinera. Powracając zaś do kreślenia obrazu pisarstwa Krasińskiego cofnijmy się o lat parę – do „*Przedświtu*”. Poemat powstawał w roku 1842, przerywany kilkakrotnie, m.in. z powodu choroby i śmierci przyjaciela, Konstantego Danielewicza. Przy ostatecznej redakcji utworu byli obecni – Delfina Potocka i Stanisław Małachowski, również ceniony powiernik rozmyślań epistolarnych Zygmunta, wreszcie – Konstanty Gaszyński, który użyczył – zresztą nie jedyny raz – nazwiska autorskiego. Poemat ukazał się w Paryżu w kwietniu 1843 roku.

„*Przedświt*” był bardzo ceniony przez badaczy i wydawców Krasińskiego. Podkreślano profetyzm poematu, podziwiano metodę poetyckiego wykładu, który zdołał połączyć racje przeciwstawne – rozumowe i uczuciowe, co stanowiło ewenement w poezji romantycznej. Poemat patriotyczny nie stał się, co u Krasińskiego nierzadko się zdarzało, traktatem historiozoficznym. Ogarnął całą historię Polski w poetyckim skrócie, dowodząc, że upadek państwa był wkalkulowany w Boże wyroki, że ustrzegł naród przed zejściem na poziom *kramu*, jak to się stało z krajami zachodniej Europy. Podkreślał, że winę ojców trzeba uznać za błogosławioną, na wzór Adamowej, a cierpienie – za znak nadchodzącego zmartwychwstania. Utwór był napisany sprawnie zbudowanym wierszem, co u tego poety nie zdarzało się często. Badacze, poczynając od Stanisława Tarnowskiego, zgodnie uznawali tekst za arcydzieło. Opinia ta, podtrzymana przez Bronisława Chlebowskiego i Józefa Kallenbacha, była jeszcze

podnoszona przez Manfreda Kridla w jego pracach z okresu międzywojennego.

Forma poetycka nie w pełni jednak nadawała się do wywodu filozoficznego. Krasiński swą historiozofię wyłożył więc w obszernym, trzyczęściowym traktacie (rozpoczętym w roku 1842) – „*O stanowisku Polski z Bożych i ludzkich względów*”. Korzystając z założeń dialektyki, przetworzonej przez teorie Augusta Cieszkowskiego, przedstawiał dzieje świata w sposób odpowiadający triadzie Heglowskiej; wyróżniał tedy – jako tezę – epokę bytu (starożytność), jako antytezę – epokę myśli, rozpoczynającą się przyjściem Chrystusa, a syntezę widział w zbudowaniu Królestwa Bożego na ziemi – epoce czynu. Współczesność – to życie w epoce przejściowej. Chrystus stworzył warunki do wytworzenia się pojęć narodowości i ludzkości. Dalszą misję – nadejścia epoki Ducha Świętego (tak ją określał Cieszkowski) – powinny podjąć narody. Najlepiej pod przewodnictwem Polski. Krasiński szeroko uzasadniał taką opinię w części trzeciej rozprawy, zatytułowanej „*O stanowisku Polski wśród ludów słowiańskich*”. Polska – twierdził – ma moralny tytuł, by kroczyć na czele pochodu narodów do doskonałości. Ma bowiem długą i pełną chwały historię; rozrosła się nie przez podboje, ale drogą przymierzy, unii; obroniła Europę przed nawałą pogan; wycierpiała najwięcej, wymazano ją z kart Europy. Ale zmartwychwstanie! Zatem, jak Ten, który pierwszy zmartwychwstał, ma i Polska prawo innych poprowadzić do zmartwychwstania i współpracy w dziele realizacji trzeciego, pełnego szczęśliwości, etapu: Bożego porządku na ziemi i – tym samym – przysposobienia duchów do życia wiecznego.

Kończąc „*Przedświt*” zarzekał się Krasiński, że *harfy już nigdy, nigdy nie nastroi; pieśni miały zginąć*; miała nastać epoka *czynów*. Ale rychło się okazało, że dla poety czynem może być właśnie pieśń. Po krótkiej stagnacji, ukoronowanej ślubem – pod dyktando ojca – z Elżbietą Branicką (w lipcu 1843) nastaje ostatni – piętnastoletni okres w życiu poety; okres najdziwniejszy.

Kraśiński odcina się od obowiązków małżeńskich czy rodzinnych, nadal goni za Delfiną. Pani Eliza, z podziwu godną cierpliwością, pełni obowiązki żony i matki. Los wynagrodzi potem cierpienia tej kobiecie, bo w końcu mąż ją pokocha, co znajdzie wyraz również w jego tekstach poetyckich z późniejszego okresu.

Idźmy jednakże śladami poety w pierwszej połowie lat czterdziestych. Pobyt w kraju – prawie roczny – uświadamia mu autentyczne potrzeby narodu; poeta dostrzega rozłam społeczny; widmo rewolucji socjalnej wydaje się szczególnie bliskie teraz – w 10 lat po „przepowiedniach” „*Nie-Boskiej komedii*”. Pojawiają się bowiem publikacje, odczytywane jako wezwania do rewolty. Henryk Kamieński (ps. Filaret Prawdoski), ideolog lewego skrzydła demokratów, ogłasza „*Prawdy żywotne narodu polskiego*” (1844), a także „*Katechizm demokratyczny*” (1845). Kraśiński reaguje szybko, wydając w 1845 roku „*Psalmy przyszłości*”. Ich podtytuły odpowiadały trzem cnotom ewangelicznym: *Wierze, Nadziei i Miłości*.

„*Psalm wiary*” jest filozoficzną manifestacją pewności ocalenia świata i ostatecznego zapanowania epoki Ducha Świętego. „*Psalm nadziei*”, nawiązując wyraźnie do finału „*Przedświtu*”, zapowiada rychłe zmartwychwstanie narodu, którego upadek (grób) był tylko kolebką odrodzenia. Rozważania i tutaj przepełnione są spekulacjami metafizycznymi. „*Psalm miłości*” zaś ukazuje już ziemskie środki realizacji ideału: *Jeden tylko, jeden cud: z szlachtą polską polski lud* – oto znany passus z tego wiersza, zawierający klarowny program społeczny, rozwinięty zresztą w serii postulatów, czyniących z niego piękną utopię.

Nikt, a przynajmniej nikt z mających wpływ na losy ludu, nie brał poważnie tych haseł, chyba – zażarci przeciwnicy Polski. Józef Kallenbach napisał przed laty: *Metternich i Szela zbudzili sennych chłopów nie na ludzi, ale na zwierzęta*¹²⁴. Zamiast

¹²⁴ *Pisma Zygmunta Kraśińskiego...*, s. XLII.

drugich podnoszenia, jak zalecał „*Psalm miłości*” nastąpiła rzeź galicyjska. Zwycięstwo ducha nad materią nie powiodło się. Ale jeszcze przedtem doszedł do rąk Krasieńskiego odpis Słowackiego „*Odpowiedzi na „Psalm przyszłości*”. Reakcję Zygmunta poznamy później z „*Psalmu dobrej woli*” i „*Psalmu żalu*”. Bezpośrednią zaś próbą odnalezienia własnej tożsamości po wypadkach galicyjskich jest wiersz „*Resurrecturis*”, pochodzący z końca 1846 roku. Tu poeta usiłuje powrócić z rozważań ogólnoludzkich na płaszczyznę narodową, wyznaczając poecie-Polakowi rolę siły konsyliacyjnej, przykładu rozmnażania miłości bliźniego; twierdzi, że ta tylko droga może doprowadzić do rezurekcji ojczyzny¹²⁵.

„*Psalm dobrej woli*” już tytułem nawiązywał do utworu Słowackiego, wykładając szerzej, sprawnym wierszem, potrzebę właśnie *dobrej woli* jako warunku odrodzenia – siebie i narodu. Dziękczynienie wobec wszystkich darów Bożych połączone zostało z żądaniem od współziomków *świętych czynów*¹²⁶. Wydany razem z tym utworem (1848 r.) „*Psalm żalu*”, właściwa replika na oskarżenie Słowackiego, ma zupełnie odmienny charakter. To próba intelektualnego wywodu, zbijającego argumenty dawnego przyjaciela – w wierszu krótkim, sztucznie zrytmizowanym, o języku przesyconym nie zawsze udanymi neologizmami¹²⁷.

¹²⁵ Oto fragment tych wezwań, utrzymanych w formie imperatywnej:

Bądź arcydziełem nieugiętej woli,

Bądź cierpliwością – tą panią niedoli – [...]

Bądź spokojnością – wśród burz niepokoju [...]

Bądź wiecznym pięknem – w wiecznym życia boju! (Resurrecturis. W: Pisma Zygmunta Krasieńskiego..., t. IV, s. 138).

¹²⁶ *Daj nam, o Panie, świętymi czynami [...] samych wskrzesić siebie. (Ibidem, t. III, s. 249) – pisze poeta, wzywając w ten sposób do aktywności, zerwania z postawą biernego oczekiwania na nadejście nowej epoki.*

¹²⁷ Krasieński pisząc ten utwór po strasznych wypadkach roku 1846 oskarżał Towarzystwo Demokratyczne, jakoby współwinne rzezi galicyjskiej. Słowackiego, dawnego przyjaciela, mylnie, bo upraszczająco, zakwalifikował do grona rewolucjonistów. Zygmunta nie interesował system genezyjski Juliusza; nie zadał sobie zresztą trudu, aby go zgłębić. Obca mu była teoria Słowackiego o *duchu – wiecznym rewolucjonście*.

W każdym razie wypadki galicyjskie ostudziły optymizm poety z czasów „Przedświtu”. Wizja zmartwychwstania odsunęła się w nieokreśloną przyszłość. Powróciła zatem ostateczna konkluzja „Irydiona” o potrzebie cierpliwego czynu, pracy wieków.

Z późniejszych utworów zwróćmy jeszcze uwagę na dwa tytuły. Zachowany fragment dramatu „Rok 1846” daje świetny, ironiczny obraz sfer arystokratycznych z czasów powstania krakowskiego. „Niedokończony poemat”, zwany też „Nie-Boskiej komedii częścią pierwszą”, to utwór pisany przez wiele lat, a wydany dopiero pośmiertnie¹²⁸. Jego bohater, Młodzieniec, przyszły Mąż (z „Nie-Boskiej”) to postać o rysach autobiograficznych, odbywająca peregrynację wśród skłóconych grup społecznych, dążących do totalnej rewolty, już opisanej w arcydramacie. Zabrzmiały w tym utworze czytelne sympatie i antypatie autora: hołd złożony wiernemu przyjacielowi – Konstantemu Danielewiczowi oraz odpór dany Słowackiemu („Juliniczowi”) za jego radykalizm w „Odpowiedzi na Psalmy przyszłości”.

Ostatnie dziesięciolecie życia poety to eksplozja jego działalności politycznej, wyrażającej się w listach i memoriałach, pisanych do osób mających wpływ na politykę europejską. Krasiński próbował przez inicjatywy dyplomatyczne przygotować grunt do odzyskania niepodległości Polski. Pisał do Montalemberta, Lamartine’a, Guizota. Był przyjmowany na audiencjach u papieża Piusa IX, cesarza Napoleona III. Przedstawiał w listach i wypowiedziach publicystycznych potrzebę podejmowania działań dla przywrócenia państwa polskiego, wykazując jego niezbędną dla zapewnienia stabilności i przyszłości Europy. W szczególności ostrzegał przed imperializmem rosyjskim. W „Memoriale do Piusa IX” (1848 r.) prosił o ratunek dla Polski w imię ludzkości, zagrożonej przez komunizm, czyli przez Rosję...¹²⁹.

¹²⁸ Jedna z części poematu – *Sen* – została wydana oddzielnie w roku 1852.

¹²⁹ Jakże tu odmówić wizjonerstwa Krasińskiemu?! Por. – wspomniana już książka Jerzego Fiećki, *Rosja Krasińskiego. Rzecz o nieprzejednaniu*.

Jest to też okres odrodzenia się poezji lirycznej. Na uwagę zasługują wiersze adresowane do żony, która, jak to sygnalizowaliśmy, nareszcie doczekała się prawdziwego uczucia i wdzięczności poety. Dla pełności obrazu dodajmy, że Krasiński rozstał się z Delfiną, a sprawa ta nie obeszła się bez rozczarowań.

Los nie szczędził nieszczęść przy końcu krótkiego życia Zygmunta. W roku 1857 zmarła jego najmłodsza córka, w roku następnym – hrabia Wincenty. Zygmunt przeżył swego ukochanego ojca zaledwie o parę miesięcy. Zmarł w Paryżu 23 lutego 1859 roku. Spoczywa w rodzinnej Opinogórze, tam, gdzie dziś – najsluszniej! – znajduje się Muzeum Romantyzmu.

Omawiając twórczość Krasińskiego należy wziąć pod uwagę dwie kwestie. Pierwsza z nich to konieczność uwzględnienia w analizie literackiej poglądów samego twórcy na poezję. Krasiński nie był literatem zawodowym, jakkolwiek poezję właśnie uznawał za szczytowy przejaw człowieczeństwa. Był jednakże historiozofem i – po trosze – filozofem, intelektualistą głęboko wierzącym i posiadającym własną wizję (czy raczej – własne wizje) roli chrześcijaństwa. Pod wpływem Hegla i Cieszkowskiego tworzył obraz triady (wyżej wspomnianej), wedle której ludzkość się rozwija i – mimo przejściowych wahań – nie miał wątpliwości co do celu ostatecznego tegoż rozwoju. A wszystko to wyłożył nie tylko w dziełach *stricte* literackich, nie tylko w publicystyce, ale przede wszystkim – i to jest ta druga kwestia – w listach.

Epistolografia Krasińskiego – to według niektórych badaczy – jego drugie, równoprawne dzieło literackie. Inni – bardziej powściągliwi – nazywają listy poety nieodzownym komentarzem do jego twórczości, komentarzem przemieniającym się niekiedy – w istocie! – w tekst literacki. W każdym razie – dziś jest już praktyką powszechną czerpanie z zachowanych, niestety w niewielkiej części, listów poety przy analizie jego dzieła. Ocalało około 3500 listów z kilkudziesięciu zapewne tysięcy, jeśli wziąć pod

uwagę fakt, że Krasieński pisał codziennie, jak juŹ wzmiankowa-
no, nawet po kilka listów, a niektóre z nich, miały charakter
pamiętnika wydarzeń z kilku czy kilkunastu dni. W nich teŹ za-
wyczaj wykładał swe „teorie” historiozoficzne, filozoficzne
i wreszcie, co dla nas najbardziej interesujące, poglądy na poezję.
Tam mieści się poetyka sformułowana tej twórczości, nierzadko
egzemplifikowana cytowaniem własnych, jeszcze niepublikowa-
nych tekstów poetyckich. A zatem lektura listów jest niezbędna
w szczególności dla historyka literatury – interpretatora tej twór-
czości, a teŹ dla dydaktyka, który ma być niezbędnym pośredni-
kiem w uczniowskiej recepcji dzieł wieszczów.

Zygmunt Krasieński – to poeta, dramaturg, powieściopisarz,
epistolograf, publicysta, pisarz polityczny. To historiozof o wysu-
blimowanej skłonności do filozofowania. Świadek i aktywny
uczestnik epoki. Wielkie zjawisko w historii kultury polskiej.

Krasieński o Mickiewiczu

List epoki wieszczów stał się nie tylko formą komunikacji
nadawcy z adresatem, ale także wyrazem poglądów na różnorod-
ne tematy: polityczne, obyczajowe, kulturalne.

ToteŹ romantykowi nie wystarczy wypracowana przez klasy-
ków formuła korespondowania.

Listy romantyków przełamują prywatność, oczekując jakby
na szerszego niŹ adresat odbiorcę. To ostatnie zjawisko cechuje,
jak wiadomo, np. znaczną część listów Słowackiego do matki.

Romantyczny tekst epistolograficzny stanowi ten rodzaj
wypowiedzi, w którym odbiorca szczególnie współtworzy zakres,
a nawet formułę przekazu.

List romantyczny zadziwia zarazem wielotematowością
i zmiennością gry słownej. Pojawia się w nim forma poetycka
obok czystego komunikatu.

Jeśli badacz i wydawca olbrzymiej korespondencji autora „Irydiona” podkreślił u Mickiewicza – epistologa „*niechęć do wszelkiego rodzaju modnej wówczas tematyki, wszelkich tendencji do autoanalizy uczuć lub tworzenia literackiej wersji własnej biografii*”¹³⁰, a u Słowackiego wierność „*sentymentalnej teorii listu – wyznania*”¹³¹, to – opierając się na opiniach współczesnych i potomnych – dzieło epistolograficzne Krasińskiego uznał za „*bezcenne wprost świadectwo epoki, jedyny w swym rodzaju komentarz do wydarzeń społecznych, politycznych, literackich i własnej twórczości poety, niezwykłą panoramę idei, niepowtarzalne przeżycie świata i ludzi, wreszcie unikatową autobiografię w listach*”. To, oczywiście, słowa Zbigniewa Sudolskiego¹³²

Zdaniem Aliny Witkowskiej „[...] korespondencję (Krasińskiego – H. G.) podzielić można na dwie wielkie grupy: listy konfesyjne [...] i filozoficzne, [...] przybierające nierzadko charakter uczonych dysertacji. [...] Adresaci listów – dodaje Witkowska – tworzą swoisty system luster, w których Krasiński odbija i ogląda siebie. Jest to więc z jego strony proces autokreacji i zarazem gry z innymi, gry psychologicznej, miłosnej, intelektualnej, światopoglądowej, obyczajowej. [...] Listy Krasińskiego są świadomie traktowane przez piszącego jak literatura [...] Zarazem [...] okazują się skrajnie romantyczne, uczestniczą bowiem w tylekroć podejmowanym przez romantyków heroicznym zamiśle przekroczenia literatury i ograniczeń słowa, próbują dotrzeć do niepoznawalnego”¹³³.

Marek Bieńczyk w studium „Czarny człowiek. Krasiński wobec śmierci” zmierzając do, jak to określa, „wydobycia na jaw imaginacyjnego doświadczenia egzystencji” podkreśla, że

¹³⁰ Z. Krasiński, *Listy. Wybór*. Opr. Z. Sudolski, Wrocław 1997, s. XI. Dalej – edycja sygnowana skrótem: „Listy – wybór”.

¹³¹ jw., s. XII.

¹³² jw., s. LXII.

¹³³ jw., s. LXII.

„stanowiący ośnowę tego doświadczenia egzystencjalny dylemat [...] rysuje się w wyrazisty sposób zwłaszcza w korespondencji Krasińskiego”¹³⁴.

Listy Krasińskiego, „koronnego” świadka epoki, jako szczególne jej świadectwa były cenione od dawna. Natomiast – jako literatura są właściwie traktowane od półwiecza. Znalazło to wyraz w materiałach konferencji naukowej w stulecie śmierci poety w 1959 roku¹³⁵.

Tylko więc dla porządku przypomnijmy, że niegdyś Krasiński był wręcz oskarżany przez badaczy za trwonienie talentu na epistolograficzny nałóg. Przytoczmy mały fragment sądu Antoniego Małeckiego w tej kwestii:

„Na własną swoją szkodę ten dziwny geniusz (boć tego mu nie odmawiam) tyle niepotrzebnych listów na wszystkie strony popisał, tyle w nich o swoich postępках, uczuciach, ideałach, głupstwach i bezsensownych sprawkach naplął...”¹³⁶.

W roku 1828 szesnastoletni student Uniwersytetu Warszawskiego z zachwytem czytał właśnie przywiezionego z Rosji „Konrada Wallenroda”. W liście do ojca z 26 marca tegoż roku (a zatem zaledwie w dwa miesiące po wydaniu poematu w Petersburgu) tak pisał z Warszawy o Mickiewicza „Powieści historycznej z dziejów litewskich i pruskich”:

„Zdaje mi się, że jeszcze Polska nic takiego nie miała. Ten charakter ciemny, ponury, ta zdrada mściwa – wszystko serce

¹³⁴ A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Warszawa 1997, s. 594-597.

¹³⁵ M. Bieńczyk, *Czarny człowiek. Krasiński wobec śmierci*, Gdańsk 2001, s. 19 i 21.

¹³⁶ Zob.: K. Wyka, Posłowie do „Zygmunt Krasiński. W stulecie śmierci”, Warszawa 1960, s. 239-240.

przeraża, umysł wzbija, duszę przenosi do piekielnych marzeń. A jakie piękne wiersze, jaka moc, energia, harmonia – wszystko tchnie żalem i smutkiem, żalem, który nam tak przystoi”¹³⁷.

Ta wówczas odosobniona recenzja to już przyczynek do autocharakterystyki poglądów późniejszego autora „Irydiona”.

O „Konradzie Wallenrodzie” jako >>*arcydziele poetyckim w naszym języku* << pisał Krasieński w recenzji francuskiego przekładu poematu, podkreślając zarazem uniwersalność przesłania poetyckiego:>>[...] *wzniosłość myśli i poglądów stawia twórcę jego w rzędzie ludzi, którzy przestają być wyłączną własnością swej ojczyzny, by stać się częstką swego wieku i jego dziejów*”¹³⁸.

Widać dzieło to cenił i po latach, skoro pisząc do Delfiny z Kwidzyna w 1843 roku, odnotował:

„Przejeżdżałem przez Marienburg, ów sławny niegdyś krzyżackim zakonem, a głośny dziś >>Wallenrodem<<, który tam się zaczyna i kończy”¹³⁹.

Niebawem dojdzie do poznania Mickiewicza. Będzie to latem 1830 roku w Genewie, gdzie Zygmunt po opuszczeniu Uniwersytetu Warszawskiego kontynuował studia. Prezentacji poetów dokonał przyjaciel obydwu, nieoceniony Antoni Edward Odyniec.

Oto świadectwo tego spotkania:

„11 augusta. Jestem w Genewie i widziałem się z Odyńcem, który mnie prezentował Mickiewiczowi, który bardzo grzecznie mnie przyjął, ale jest bardzo bladym i słabym, małego wzrostu, wychudłej twarzy, ale pięknych, spokojnych, melancholicznych

¹³⁷ Cyt. za: Z. Sudolski, *Korespondencja Zygmunta Krasieńskiego. Studium monograficzne*. PIW, Warszawa 1968, s. 10.

¹³⁸ Krasieński, *Listy do różnych adresatów*. Zebrał, opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1991, t. I, s. 31. Dalej – edycja sygnowana skrótem „Do róż. adresatów”.

¹³⁹ Z. Krasieński, *Pisma*, t. VIII, s. 202-208, wyd. J. Czubek t. 1-8, Kraków 1912.

rysów. [...] Wygląda na rozsądnego bardzo człowieka. Ja myśla-
łem, że wcale przeciwnie. Dziwne czasem robimy sobie o ludziach
wyobrażenie, które upada za ich poznanie¹⁴⁰.

Podobno to spotkanie odbyło się przy dźwiękach melodii
z modnej podówczas opery Karola Marii Webera „Wolny
strzelec”¹⁴¹.

Mamy więc pierwszy opis wrażeń z poznania Mickiewicza,
dokonany przez osiemnastolatka. Do tego dorzuci młody Zyg-
munt jeszcze – w tym samym liście – diariuszu „kontemplowanie
Mickiewicza, bo mało bardzo, prawie nic w pierwszych dniach
nie mówił...”¹⁴².

Przedtem jeszcze, zatrzymując się w drodze na Zachód
w Jaromierzu odnotował w liście dzienniku pod datą 17 paździer-
nika (1829r.): *Przeczytawszy kilka wierszy Mickiewicza położyłem
się spać, by ujrzyć Warszawę i to wszystko, co kocha me
serce*¹⁴³.

Mielibyśmy też dowód na bardziej czynne zainteresowanie
poezją Mickiewicza, gdyby dać wiarę stwierdzeniu w korespon-
dencji do ojca z 2.II.1830 r., iż w „Liście” przekazanym do druku
w „Bibliothèque Universelle”, napisanym po francusku a zawie-
rającym rozprawę o dziejach literatury polskiej, zamieścił Krasień-
ski, jak to oświadczył, „*tłumaczenie >Farysa< Mickiewicza*”¹⁴⁴.

Jeśli jednak przyjmiemy wyjaśnienie – w tej sprawie – wy-
dawcy – prof. Pigonia, który do tego źródła dotarł i odnotował:
„*w tekście >Listu< mieści się tylko przekład fragmentu >Pieśni*

¹⁴⁰ Krasieński, *Listy do Delfiny Potockiej*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Su-
dolski, Warszawa 1975, t. II, s. 117 i przyp. 2, s. 120. Dalej – edycja sygnowana
skrótom „Do Delfiny”.

¹⁴¹ Krasieński, *Listy do ojca*. Opracował i wstępem poprzedził St. Pigoń, Warszawa
1963, s. 181. Dalej – edycja sygnowana skrótom „Do ojca”.

¹⁴² Zob.: A.E. Odyniec, *Listy z podróży*. Opr. M. Toporowski i M. Dernałowicz,
t. II, Warszawa 1961, s. 509-510.

¹⁴³ *Do ojca*, s. 184.

¹⁴⁴ *Do ojca*, s. 33.

Wajdeloty<¹⁴⁵, to i tak będziemy mieli podstawę sądzić o przejawach tego czynnego zainteresowania.

Znając dotychczasowe opinie o autorze „Sonetów krymskich”, upowszechniane przez Kajetana Koźmiana, także zapewne w salonie generała Wincentego Krasińskiego, przyszedł autor „Irydiona” był mile rozczarowany. Po wspólnej z autorem „Dziadów” wycieczce w Alpy – znów w liście do ojca – znamienne pogłębił tę charakterystykę:

*„O! Jakie fałszywe sądy były o nim (tj. Mickiewiczu – H. G.) w Warszawie. Rozległej on jest nauki, umie po polsku, po francusku, po włosku, po niemiecku, po angielsku, po łacinie i po grecku. Doskonale zna politykę europejską, historię, filozofię, matematykę, chemię i fizykę. W literaturze nikt może w Polsce tyle nie ma znajomości. [...] Sądy ma bardzo rozsądne, poważne o rzeczach. [...] Wydał mi się być ideałem człowieka uczonego i geniuszu pełnego”*¹⁴⁶.

Gdyby przeanalizować te stwierdzenia, to zauważy się bez trudu, że mają one charakter wyraźnie polemiczny wobec lansowanego wśród krytyków i recenzentów warszawskich obrazu autora „Sonetów”. Ów Litwin miał bowiem być – wedle tych poglądów – nieukiem, a nie poliglotą; naiwny jakoby sąd dwudziestolatka o znajomości przez Mickiewicza >>polityki europejskiej, historii, filozofii, matematyki, chemii i fizyki<<, a w szczególności – >>literatury<< nabiera istotnego znaczenia, jeśli uzmysłowimy sobie, że to jest odpór dawany tym właśnie obiegowym opiniom, zdecydowany protest – tym ostrzejszy, że skierowany bezpośrednio na ręce >>kochanego ojca<<, będący zarówno aktem odwagi jak i podziwu godnej przenikliwości. Zatrzymajmy się jeszcze na moment nad zwrotem zastosowanym wobec znajomości przez Mickiewicza języka ojczystego; to określenie, rozpoczynające

¹⁴⁵ *Do ojca*, s. 99.

¹⁴⁶ *Do ojca*, s. 187.

obraz umiejętności językowych – *umie po polsku* – nie jest bynajmniej przypadkowe, jeśli się weźmie pod uwagę zarzuty „salonu warszawskiego” np. pod adresem języka „Sonetów krymskich”.

Tu warto byłoby dodać, że sądy młodzieńca osiemnastoletniego, który wszak za lat zaledwie parę obdarzy Europę jednym z jej najwybitniejszych dramatów, nie są bynajmniej tylko spontaniczne; przeciwnie – są to wyważone opinie, oparte na dłuższych obserwacjach, analizach, przemyśleniach. Autor listów informuje, że poznanie Mickiewicza było *p r o c e s e m*, a nie wynikało z przelotnych obserwacji. Wyznaje ojcu, że „*pragnął bardzo poznać Mickiewicza bliżej*”¹⁴⁷(18).

Pierwszym etapem tego *p o z n a n i a* było – jak to już cytowaliśmy – *kontemplowanie Mickiewicza*¹⁴⁸, z kolei – ocena trafności jego sądów, następnie – >>lepsze zapoznanie<< i wówczas dopiero wygłoszenie zacytowanego wyżej sądu wartościującego. Na koniec tej opinii- przypomnijmy, że pochodzi ona z obszernego listu – dziennika do Wincentego Krasińskiego z 5 września 1830 roku, pisanego z Genewy – pojawiło się – i to w końcowej konkluzji (co dla ówczesnej sztuki epistolarnej nie było bez znaczenia) wyznanie o niewątpliwym pożytku z poznania Mickiewicza:

„[...] *Towarzystwo Mickiewicza niezmiernie pożyteczne. Nauczyłem się od niego zimniej, piękniej, bezstronniej rzeczy tego świata uważać, wielu przesądów, uprzedzeń i fałszywych wyobrażeń się pozbyłem i niezawodnie to wpływ będzie miało na dalsze moje życie, wpływ dobry i szlachetny*”¹⁴⁹.

Znów wypada zaznaczyć, że tak kategoryczne i wyważone stwierdzenia w epistole do „kochanego ojca” mają walor odważnej polemiki.

¹⁴⁷ *Listy – wybór*, s. 14.

¹⁴⁸ jw. – s. 15.

¹⁴⁹ *Do ojca*, s. 193.

Podczas letniego spotkania i wycieczek w Szwajcarii Mickiewicz zyskał taki oto opis późniejszego autora „Nie-Boskiej”: „*Smutny zwyczajnie i zamyślony; nieszczęścia już mu zmarszczki na trzydziestoletnim czole wryły. Zawsze spokojny, cichy, ale znać we wzroku, że rzucona iskra zapali śpiący płomień w piersiach*”¹⁵⁰.

W trzy miesiące później Zygmunt zobaczył Mickiewicza w Rzymie i przeraził się jego wyglądem:

„*Strasznie zesmutniał i wynędzniał od czasu widzenia się ostatniego z nim w Genewie. Cierpienie tak głęboko wryte na jego twarzy, że aż żal bierze patrzeć*”¹⁵¹.

„Był to czas po rozbiciu się jego widoków na małżeństwo z Ankwiczówną” – komentuje Pigoń¹⁵².

Autor „Konrada Wallenroda” był pierwszym przewodnikiem Krasińskiego po Bazylice Św. Piotra („*Widziałem już kościół Św. Piotra, zaprowadził mnie pierwszy raz do niego Mickiewicz*” – odnotował Zygmunt¹⁵³).

A zatem pełnił funkcje cziczerone, jak niedawno wobec niego utracona już wówczas jako kandydatka na małżonkę Ewa Henrietta. Bywał też Mickiewicz pośrednikiem w zawieraniu przez Krasińskiego interesujących znajomości. To on zapoznał młodego Zygmunta z Szymonem Chlustinem, Rosjaninem o antycarskich poglądach. Krasiński odnotował te spotkania rzymskie w liście do ojca:

„*Czasem też bywam u jednego Moskala zwanego Klustyn, który tu z matką i siostrą; zapoznałem się z nim przez Mickiewicza, jest to człowiek godny być innego narodu*”¹⁵⁴.

¹⁵⁰ *Listy – wybór*, s. 19.

¹⁵¹ *Do ojca*, s. 214.

¹⁵² *iw.*, s. 219, przyp. nr 5.

¹⁵³ *Do ojca*, s. 215.

¹⁵⁴ *Do ojca*, s. 240.

Są w epistolografii Krasieńskiego listy – traktaty filozoficzne czy historycznoliterackie. Tę formę stosuje nadawca pisząc do ludzi pióra, np. do Franciszka Morawskiego czy Konstantego Gaszyńskiego. Generałowi Morawskiemu, przebywającemu na zesłaniu w Wołogdzie przedstawia np. panoramę współczesnej literatury francuskiej, z pikanterią kreśląc sylwetki jej reprezentatywnych twórców. Wiele tu uwag krytycznych, a obraz zamyka charakterystyczny dla tego epistografa passus retoryczny:

„Ja nieraz płacę za średnimi wiekami, za ową poezją, która utworzyła Danta i dźwignęła katedry gotyckie [...]. Gdzie owa poezja dzisiaj?[...] co w terażniejszej literaturze jest najzgrabniejszym, najbardziej przeciwnym porządkowi wszechrzeczy, przeznaczeniom duszy ludzkiej i celom ludzkości całej – to, że każda walka kończy się na zwycięstwie złego”¹⁵⁵.

Na tym jakże przygnębiającym tle pojawia się apoteoza Mickiewicza – poety i erudyty:

„W nim jest prawdziwa poezja, bo szuka prawdy i jedynie prawdy, umrze z głodu, a nie będzie zmyślał fałszywych uczuć; od Nieba dostało mu się natchnienie, jakie znamionuje wieszcz, połączone z wielką potęgą myślenia i rozumowania. Do tego jest wielka harmonia między jego wyobraźnią a jego sercem; tamci wszyscy francuscy mają wyobraźnię, ale serca nie mają, wyobraźnia zaś bez serca prowadzi nieraz kobiety do zbrodni, a mężczyzn zawsze do głupstwa”¹⁵⁶.

Poglądy Krasieńskiego na wzajemne relacje prawdy i fikcji w dziele sztuki literackiej wynikają tu z kardynalnych zasad estetyki romantycznej o zgodności przeżycia z jego poetyckim wyrazem, o eliminowaniu fałszu z lirycznych wyznań. Dla autora „Nie-Boskiej” sama robota poetycka jest nie tyle sprawą drugo-

¹⁵⁵ *Listy – wybór*, s. 112 – 113.

¹⁵⁶ *Do ojca*, dodatek, s. 307.

rzędną co w sposób naturalny towarzyszącą kwestiom fundamentalnym. Te zaś sprowadzają się właśnie do poszukiwania p r a d y, a jej odnajdywanie możliwe jest jedynie z wyższego, Boskiego nadania. Ten dar został, zdaniem epistolografa, udzielony Mickiewiczowi, wraz z atrybutami erudyty: „*wielką potęgą myślenia i rozumowania*”. To ostatnie odkrycie ma szczególny walor w oczach „poety myśli”. Równie trafne jest przypisanie Mickiewiczowi pełnej zgodności między pomysłami twórczymi a ich emocjonalnym uzasadnieniem, czyli – jak to określa Krasieński – „*wielkiej harmonii między jego wyobraźnią a jego sercem*”.

Powyższe oceny dotyczą utworów przedlistopadowych, bo, pisząc z Petersburga do generała Morawskiego w styczniu 1833 roku, Krasieński nie ma jeszcze dostępu do wydanego w listopadzie 1832 w Paryżu IV. tomu „Poezji” zawierającego III część „Dziadów” oraz do „Ksiąg narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego”. O tych utworach napisze do Gaszyńskiego z Rzymu w grudniu 1833 roku, posługując się quasi-cytatami dla zmylenia cenzury:

„Czytałem: >>Pieśń ma już była w grobie, już chłodna<<, >>i będzie, jako są szelmowie<<. Tych dwóch dzieł u nas pełno w kraju.

*Improwizacja Konrada jest dzielna. >>Pielgrzymstwo<< jest tak głęboko pomyślane, jak nieczęsto zdarza się myśleć naszemu wiekowi, ale przez krewkość ludzi będzie ono raczej szkodliwym niż użytecznym, bo mało kto zrozumie cele autora, cele najczystsze, najświętsze*¹⁵⁷.

Zatrzymajmy się na chwilę nad oceną „Ksiąg narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego”. Tu pojawia się charakterystyczna u filozofa-arystokraty ambiwalencja opinii: aprobując idee Mickiewiczowego przesłania wyraża równocześnie obawę co do ich praktycznej realizacji. To zjawisko wystąpi – w sposób znacz-

¹⁵⁷ Listy – wybór, s. 127-128.

nie bardziej przejrzysty – w piętnaście lat później, gdy Mickiewicz, założyciel legionu, przedstawi Zygmuntowi słynny „Skład zasad”. Będzie jeszcze o tym mowa.

Nieco miejsca wypada poświęcić stosunkowi Krasieńskiego do omawiania przez Mickiewicza w „Prelekcjach paryskich”, „Nie-Boskiej komedii”.

Znacznie wcześniej poeta chlubił się pochlebną opinią Mickiewicza o tym dramacie, a ze zrozumieniem przyjmował ambiwalentną ocenę „Irydiona”. W liście do Joanny Bóbr-Piotrowickiej z 15 maja 1835 roku czytamy:

„Pragnąłbym wiedzieć, czy >>Nieboska<< doszła do rąk Pani[...]. Otrzymałem list z Paryża, w którym mi mówią, że nikt nie zna nazwiska autora >>i że z największym entuzjazmem od Mickiewicza, Goreckiego i w ogólności od innych była przyjęta”¹⁵⁸(29).

O „Irydionie” zaś znajdujemy w korespondencji taką wzmiankę:

„Zdanie p. Adama jest prawdziwe co do słabości dramatu. Dalby Bóg, by i to drugie prawdziwe było co do szczytności wymowy”¹⁵⁹.

Przypomnijmy, że Mickiewicz w roku 1843 w trzecim kursie w College de France na czterech wykładach analizował „Nie-Boską komedię”. Pod wpływem tychże interpretacji Krasieński uwierzył w swój dar profety: *„I Mick[iewicz] jakby sam czuł, że autor sobie los swój wyproroczył”. [...], On jeden, pisze Krasieński, poznał się na końcu poematu: >>Galilee vicisti<<”¹⁶⁰.*

Zasadniczy rozdzwitek między poetami dotyczył osądu roli Żydów. Mickiewicz skrytykował sceny dramatu eksponujące udział przechrztów w rewolucji społecznej.

¹⁵⁸ *Do róż. adresatów*, t. I, s. 286.

¹⁵⁹ *ibid.*, s. 310.

¹⁶⁰ Krasieński, *Listy do Jerzego Lubomirskiego*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1965, s. 130. Dalej – edycja sygnowana skrótem: „Do Lubomirskiego”.

Na ile cenne dla emigracji były te analityczne wykłady Mickiewicza świadczy wypowiedź Słowackiego, który, jak wiadomo, miał szczególne powody do dystansu wobec osoby i działalności Mickiewicza. A jednak autor „Beniowskiego” uczęszczał nadal na wykłady w College de France i już nazajutrz po pierwszej lekcji o „Nie-Boskiej” tak pisał do przyjaciela:

„Przemowę do >Nieboskiej< wczoraj czytał z katedry profesor, wystawiając ją Francuzom za model tego pojęcia, jakie my, nowi ludzie, mamy o poetach i poezji – dalej o >Nieboskiej, mówić będzie. – Czas idzie i kwiaty rozkwitają. Raduj się więc, żeś siał ducha, i porzuć odtąd wszelki smutek, a bądź mężem podług własnego ideału [...] [...] Ty świeży, anielski, rozwidniony, proroczy [...]”¹⁶¹.

Słowa te zapisał Słowacki już po konwersji towianistycznej. Przeciwwstawił więc w tym liście „świeżego” Zygmunta swej mrocznej, ale i pokornej osobowości, pisząc: *„Zostało mi więc milczenie i ciemność, i pokora, i modlitwa”¹⁶².*

Oceny „Prelekcji paryskich” w listach Krasieńskiego dotyczą zresztą i innych kwestii. Pochlebne opinie można znaleźć np. o wykładach z maja i czerwca 1843 roku, na których Mickiewicz zajmował się filozofią, w tym filozofią polską, co Zygmunt odnotował w liście do kompetentnego w tej dziedzinie adresata, bo do Augusta Cieszkowskiego¹⁶³ (34).

Jeśli chodzi o zainteresowanie Krasieńskiego udziałem autora „Pana Tadeusza” w Kole Sprawy Bożej, to posłużmy się w tym zakresie uwagami współczesnej badaczki:

¹⁶¹ Do róż. adresatów, s. 424.

¹⁶² jw.

¹⁶³ Krasieński, *Listy do Augusta Cieszkowskiego, Edwarda Jaroszyńskiego i Bronisława Trentowskiego*, oprac. i „Wstęp” Z. Sudolski Warszawa 1988, t. I, s. 80.

„W opinii Krasińskiego – pisze Ewa Szczeglacka – autor „Dziadów” kontynuował i rozwijał swoje młodzieńcze ideały, które nie były odległe od tych, jakie głosił Towiański (w latach czterdziestych). Na podstawie korespondencji można by wysnuć wniosek, że Mickiewicz przyłączył się do Towiańskiego (w Paryżu w 1841 roku), ponieważ to, co głosił mistrz, było mu bliskie, zgodne z kierunkiem rozwoju jego własnych poglądów i oczekiwań. Towianizm wyrósł z idei, którym hołdował Mickiewicz od czasów studiów w Wilnie. Mam tu na myśli najbardziej fundamentalne zasady, takie jak: wiara w magnetyzm, w sens czynu, w możliwość, a nawet konieczność doskonalenia duchowego, w pragnienie przemiany świata i historii”¹⁶⁴.

Dodajmy, że Krasiński nie podzielał plotki o współpracy Towiańskiego z wywiadem carskim. Miał na ten temat bardziej uniwersalne – jeśli tak rzecz można – przekonanie. Pisał: „Nastyszałem się w ostatnich czasach wielu dowodzeń zmierzających do pewnika, że Towiański wyprawion był przez Moskwę na zwiedzenie, uwiedzenie i wydanie do rąk carskich Mickiewicza. [...] On nie Moskwy ajentem, ale wraz z Moskwą – piekła”¹⁶⁵.

Minie 17 lat od osobistego poznania autora „Dziadów”. Mickiewicz już zamienił słowo na czyn. Najlepsze rzeczy Krasińskiego są już dawno napisane. Nadeszła Wiosna Ludów; obaj poeci spotykają się w Rzymie.

Krasiński przeciwny jest organizacji legionu Mickiewicza, jak jest przeciwny w ogóle wszelkim akcjom rewolucyjnym. Mickiewicz – rewolucjonista – nie mógł odpowiadać Krasińskiemu.

¹⁶⁴ Ewa Szczeglacka, *Towianizm w świetle listów Zygmunta Krasińskiego*, Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza Nr XXXVIII, r. 2003, s. 72.

¹⁶⁵ *Do róż. adresatów*, t. II, s. 93.

Zresztą, jak pisze Stanisław Pigoń, o Krasieńskim z tego okresu – „rozdygotane nerwy kazały [mu] widzieć myśl Mickiewicza i całą jego owoczesną dążność w jakimś otoczu infernalnym”¹⁶⁶.

Niemniej jednak autor „Irydiona” potrafił się zdobyć na krytyczną ocenę części przeciwników politycznych Mickiewicza.

Na szczególną uwagę zasługuje tu relacja o spowiedzi Mickiewicza przed ks. Aleksandrem Jełowickim. Przenosząc do przypisu szerszy opis tego wydarzenia, zacytujmy tylko krótki fragment listu do Delfiny Potockiej, wyrażający pogląd Krasieńskiego na sprawę:

„[...] będziesz miała wyobrażenie mąk Adamowej duszy spowiadającej się zmuszonej miernotce takiej złośliwej i małej, staropanińskiej i cierpkiej, karlanej i suchej, jak Jełowicki! Tytan w więzach u Karła, jak w Eddzie skandynawskiej bywa. Lew konający pod łapą lisa i borsuka”¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Adama Mickiewicza wspomnienia i myśli. Opr. St. Pigoń. Warszawa 1958, s. 10).

¹⁶⁷ „Wczoraj z rana Ad[am] się spowiadał, {...} a wiesz komu? – śmiertelnemu nieprzyjacielowi, Jełowic[kie]mu księdzu. El[iza], która była u Makryny {Mieczysławskiej – H. G.} podczas tej spowiedzi, w przyległej sali się odbywającej, mówi, że słyszała jakby krzyki rozpacz, jakby ryki kranowego nożem. Wystaw sobie, że jakaś siła nadludzka zmusiła posąg Mojżesza wstać z kamiennego siedzenia w kościele Św. Piotra in Vinculis i pójść przez Corso do Chojera, tego, co medalion Twój robił, i prosić go o to, by mu kształty poprawił. Posąg Michał-Anielski ten wystaw sobie pod dżutem poprawczym otyłego Saksona; albo Wenus medycejską żywą pod nożem chirurga jakiegoś, co jej pierś rozkrawiła i chce ją przemienić w >>varnished gentleman<<, a będziesz miała wyobrażenie mąk Adamowej duszy spowiadającej się zmuszonej miernotce takiej złośliwej i małej, staropanińskiej i cierpkiej, karlanej i suchej, jak Jełowicki! Tytan w więzach u Karła, jak w Eddzie skandynawskiej bywa. Lew konający pod łapą lisa i borsuka. {...} A małe serce Jełowickie jakżeż musiało się ropuszyć z radości, z odniesionego nadymać się triumfu, bo ono nie czuło, że Ad[am] w teje samej chwili ma je tylko za narzędzie do swojego celu, że używa jego jak kleszczy brudnych i twardych do brania z niebieskiego pożaru węgla rozżarzonych. {...} Dowiadując się w tej chwili, że wczoraj spowiedź Adamowa 2 ½ godzin trwała i jeszcze nie dokończona, bo dziś znów tamże poszedł i spowiada się, a wczoraj oba, on i spowiednik, wyszli z konfesjonatu łzami zalani”. (Do Delfiny, t. III, s. 706-708).

Zacytujmy jeszcze komentarz Bogdana Zakrzewskiego, który tak ocenił relację Krasieńskiego zamieszczoną w cytowanym liście do Delfiny: „*Nie ma ona sobie równych doniesień w rozlicznych nowinkach, często plotkarskich o tej monumentalnej spowiedzi, którą traktowano jako akt pełnego nawrócenia się poety – sekciarza, godnego, po tym pokutnym oczyszczeniu się miana prawdziwego wieszca narodowego*”¹⁶⁸.

O Mickiewiczu – organizatorze legionu – pisał Krasieński w liście do Delfiny z 9 lutego 1848:

„*Nic przykrzejszego jak rozmowa z nim, bo ciąglą bójką na noże; nigdy go w ciągu logicznym rzeczy nie utrzymać...*”¹⁶⁹.

A w parę dni później, już nie tyle po dyskusji, co awanturze z poetą donosił tej samej adresatce:

„*Ogromnie się uniósł, Boże furory go porwały, gdy mu wystawiał, że nie miecz, ale pokój i harmonię powinien nieść ludziom; nie wyglądać na stronictwo, które walczy, ale na prawdę i miłość, które koją i do każdego umiejcą właściwym przemawiać językiem*”¹⁷⁰.

W miesiąc później po kolejnym spotkaniu obu poetów, niemniej burzliwym – tak pisał Krasieński do swej powiernicy:

„*Wyrzucałem mu okropnie radykalizm bez granic, nienawiść, brak miłości i chrześcijaństwa – ale okropnie. – Mówiłem mu, że on Pankracym*”¹⁷¹.

Był Krasieński jednym z pierwszych czytelników „Składu zasad”. Sam Mickiewicz przyniósł mu tekst – i tu – rzecz znamienna autor „Nie – Boskiej” potrafił docenić idee dokumentu, ale panicznie bał się ich realizacji:

¹⁶⁸ B. Zakrzewski, *Mickiewicz i matka Makryna Mieczysławska*, W: „Spowiednicy” Mickiewicza i Fredry oraz inne eseje, Wrocław 1994, s. 28.

¹⁶⁹ *Do Delfiny*, t. III, s. 648.

¹⁷⁰ *Do Delfiny*, t. III, s. 668.

¹⁷¹ *Do Delfiny*, t. III, s. 758.

„Manifest [...] z 15 punktów, które jako słowa są niebem na ziemi, a jako c z y n mogłoby się przekreślić w piekło na ziemi. [...] Ewangelia staje się prawem politycznym i społecznym Polski, na pomoc każdemu chrześcijańskiemu ludowi uciśnietemu Polska zawsze bieży [...]. Powtarzam, jako słowa na papierze to niebo, jako wykonanie, może być piekłem”¹⁷² – pisał do Delfiny.

Z lipca 1848 roku pochodzi jedyny zachowany list Krasieńskiego do Mickiewicza, napisany bezpośrednio po „dniach czerwcowych”, czyli powstaniu ludu paryskiego, stłumionym przez siły rządowe. Godzi się zacytować fragmenty tego pisma, zwracając od razu uwagę na formułę przekazu – zastosowanie drugiej osoby liczby pojedynczej, co jest dowodem szczególnego wzburzenia autora listu:

„Kiedyś nie wiedział wprzód, teraz po dniach czerwcowych dowiedziałeś się, Adamie, czego wyobrazicielem sztandar czerwony, za którym tak tęskniłeś w marcu. [...]. Sam albowiem ten sztandar rzecz swoją wypowiedział swymi napisami świata, sam wystąpił przez czyn, rzucił się do mordy, łupieży, wszeteczeństwa. [...]. Błądził bożym prawom, arcybiskupa zamordował [...]. Upamiętaj się, człowiecze, i już nigdy nie powtarzaj, że takie czasy dziś i że Bóg samych lotrów dobiera do sprawy swojej. Takich czasów nigdy na świecie ni było, ni będzie. [...] Nie z lotrami trzyma [...] Bóg, ale z ludzkością, którą stworzył przeciw lotrom, którzy się odstworzyli. Taka jest prawda, Adamie, mówiłem Ci ją w Rzymie. Teraz koniecznie uczulem sumienie na mnie wołające, bym Ci ją powtórzył. Podziękuj Bogu, żeś tu się nie znalazł podczas tych dni, bo byłbyś duszę swą aż na samo dno piekła strącił”¹⁷³.

¹⁷² Do Delfiny, t. III, s. 791-792.

¹⁷³ Do róż. adresatów, t. II, s. 207-208.

Jak widać te pretensje i ostrzeżenia mimowolnie uwięnczył Krasieński trawestacją z drugiej części „Dziadów”..., zresztą powtórzoną w liście do Ludwika Orpiszewskiego, pisanym w dwa tygodnie później, również o wypadkach czerwcowych, gdzie czytamy o Mickiewiczu, że „[...] *duszę może aż na sam o d n o piekła strąci*”¹⁷⁴.

Tak to poglądy dwóch poetów – tu przywołane fragmentarycznie i to tylko ze strony autora „Nie-Boskiej” – rozeszły się, spolaryzowały. Ale ocena wielkości Mickiewicza, tytana, geniusza myśli i słowa – nigdy nie zdewaluowała się w świadomości Krasieńskiego. Wyrazem najbardziej bezpośrednim i przekonującym jest ów – jakże celny prywatny nekrolog, zamieszczony w liście do Adama Sołtana, cytowany po dziś dzień jako świadectwo ojcowskiego wpływu Mickiewicza:

*„Pan Adam już odszedł od nas – na tę wieść pękło mi serce. On był dla mego pokolenia i miodem i mlekiem, i żółcią, i krwią duchową. – My z niego wszyscy. On nas był porwał na wzdętej fali natchnienia swego i rzucił w świat. Był to jeden z filarów podtrzymujących sklepienie złożone nie z głazów, ale z serc tylu żywych i krwawych – filar to był olbrzymi, choć rozpękły sam, a teraz dołmał się i runął w przepaść, i całe sklepienie ono zadrzeć musi, i kroplami krwi z ran serc, z których złożone, płakać nad jego grobem! Największy wieszcz nie tylko narodu, ale wszystkich plemion słowiańskich, już nie żyje. Smutno – smutno – smutno!”*¹⁷⁵.

I jeszcze jedno świadectwo, tym razem z listu do Augusta Cieszkowskiego:

¹⁷⁴ Krasieński, *Listy do Adama Sołtana*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1970, s. 617. Dalej – ta edycja sygnowana skrótem „Do Sołtana”.

¹⁷⁵ Krasieński, *Listy do Adama Sołtana*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1970, s. 617. Dalej – ta edycja sygnowana skrótem „Do Sołtana”.

*„Arcysmutna wiadomość! Glazem grobowym przycisnęła mi serce, bom go kochał [...]. Iskry, co w nim żyła i z nim się roz-
wiała, nie odnajdziem w żadnej innej piersi dziś! Pierś ta była
Michałowo-Aniołowa! Smutno – smutno – smutno!”¹⁷⁶.*

By nie kończyć jednak tym smutnym akcentem przenieśmy raz jeszcze uwagę na ów tylekroć eksponowany zwrot – „*my z niego wszyscy*”. To było świadectwo korzystania z Mickiewicza przez współczesnych; także – prorocstwo o wzorcu dla ludzi pióra po wsze czasy. Wreszcie – zapowiedź czegoś więcej: oto przemożnej roli skrzydlatych słów Mickiewicza, wtopienia się jego zwrotów w codzienną mowę, co Jarosław Marek Rymkiewicz określił jako „*mówienie Mickiewiczem*”¹⁷⁷. A rezerwuarem takiegoż mówienia jest właśnie epistolografia Krasińskiego.

Przykładów starczyłoby na oddzielną publikację, tu przytoczmy tylko niektóre nawiązania do tekstów autora „Pana Tadeusza”:

Np. – tak pisze Krasiński do Adama Sołtana:

„Nieraz sobie myślę, och! Gdyby Adam Sołtan mógł choć na chwilę przybyć i obaczyć dzieci moje, i ze mną kilka wieczorów tych d ł u g i c h n a r o z m o w a c h, o których Mickiewicz mówi, przepędzić, byłoby mi to pociechą i jemu też może”¹⁷⁸.

Bywało też tak, że Krasiński cytował z pamięci całe strofy Mickiewicza. Tak było np. w liście do Delfiny z Bożego Narodzenia (!) 1847 roku, kiedy to zestawiając „*brzmiące radości i wesela włoskie*” ze smutną sytuacją Polski pisał:

*„Kiedy się sprzymierzą wiary, ludy, zdania,
Zmartwychpowstawać gdy będzie świat cały,
Syn twój wezwany – do boju bez chwały,
I do męczeństwa – lecz bez zmartwychwstania” –*

¹⁷⁶ *Listy – wybór*, s. 520-521.

¹⁷⁷ Mickiewicz, czyli wszystko. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa, Warszawa 1994, s. 5.

¹⁷⁸ *Do Sołtana*, s. 563.

– i dodał: *Jakby przepowiedział Mick[iewicz]!*¹⁷⁹.

A oto fragment listu do Jerzego Lubomirskiego z 4 sierpnia 1842 roku:

„Od śmierci Konst[antego] (Danielewicza – H. G.) jakby ciało moje wzięło gromem – oczy źle, coraz gorzej, jednak trza żyć, nie konać, bo:

>>... wyszedł głos i padł już los

I tajne brzemie lat

Wydalo plód, i stał się cud,

I rozraduje Świat<<.

*Te wiersze napisał pan Ad[am] w chwili poznania Tow[iańskiego]*¹⁸⁰.

To od Delfiny otrzymał Krasieński tekst wiersza „Do B... Z.” („*Słowiczku mój..*”), co skomentował uwagami na temat istoty ludzkich nadziei, oczekiwań i poszukiwań. List zamienił się w filozoficzny wywód, co w korespondencji Krasieńskiego, także z Delfiną, nie było rzadkością. Krasieński opisał poczynania ludzkości od sześciu tysięcy lat, eksponując wkład poszczególnych narodów w rozwój myśli ludzkiej, a trzem spośród nich wyznaczył miejsce szczególne. Oto fragmenty tej epistoły:

*„Dziękuję Ci z serca za „I rozraduje świat” – tknęło mnie jak ręka strunę i oddźwiękłem w dźwięk. Pewno, pewno, ni marne to przeczucia, ni daremne modły, ni puste i próżne natchnienia, żądze, chęci tyłu, co żyli i pragnęli, i pomarli, tyłu, co żyją dotąd i pragną. [...] Grek tylko, Francuz i Lech nigdy odpoczynku nie mając ni pragnąc, wybrali się na wszystkie niebezpieczeństwa dróg nieznanych i wiecznie szli przed ludzkością na złamanie karku, ale zbawieni przez to, że ich miłość musiała, nieskończona miłość!”*¹⁸¹.

W trzy dni później, pisząc do swej Dially list, jak to zaznaczył, o północy – znów nawiązał do tego tekstu Mickiewicza. Po cytacie:

¹⁷⁹ *Do Delfiny*, t. III, s. 523.

¹⁸⁰ *Do Lubomirskiego*, s. 102.

¹⁸¹ *Do Delfiny*, t. I, s. 544 – 546.

„Na pożegnanie piej,
Wylanym łzom, spełnionym snom,
Skończonej piosnce Twej” –

– kontynuował wywód filozoficzny – zwracając się do adresatki: „[...] bo uważasz to tylko wieczne prawdziwie, co w sobie całe, dopełnione, skończone!

Tu wyrazu skończone nie bierz za ograniczoność i marność, i śmiertelność, ale za to, co zwie się *Absołutem*”¹⁸².

Warto na koniec zestawić ów passus ze spostrzeżeniem współczesnego badacza:

„Oto więc idealny stan – pisze Marek Bieńczyk – który Krasiński pragnąłby osiągnąć: zamiast rozplywania się w nieskończonej przestrzeni – znalezienie w sobie centralnego punktu, żywego i trwałego; w miejsce chaosu, wirowania w nieskończoności – harmonijne trwanie; zamiast zapadania się w Boga – otchłań – odtwarzanie bytu Boga nasienia”¹⁸³.

A właśnie Mickiewicz był dla Krasińskiego takim ideałem – użyjmy raz jeszcze zwrotu Bieńczyka – „budowania i wzmacniania środka – ostoji indywidualnej tożsamości”¹⁸⁴.

Spory o Mickiewicza wczoraj i dziś

Od końca dziewiętnastego wieku niekwestionowanym zbiorem informacji o Mickiewiczu, a zarazem wzorcem analityczno-interpretacyjnym jego dzieł, była monografia Józefa Kallenbacha, wznowiona właśnie w roku rozpoczynającym czasy II Rzeczypospolitej¹⁸⁵.

¹⁸² *Do Delfiny*, t. I, s.557.

¹⁸³ M. Bieńczyk, *Czarny człowiek. Krasiński wobec śmierci*, Gdańsk 2001, s. 174.

¹⁸⁴ Ibidem.

¹⁸⁵ J. Kallenbach, *Adam Mickiewicz*, wyd. II, Poznań 1918.

U progu niepodległości pojawiła się książka Artura Górskiego „Monsalwat. Rzecz o Adamie Mickiewiczu”¹⁸⁶, pozostająca bezsprzecznie w orbicie oddziaływań wspomnianej monografii a będąca zarazem kulminacyjnym przejawem kultu poety. Idealizacja postaci wieszczka sięgnęła tu zenitu. Życie i twórczość Mickiewicza zostały ukazane jako konsekwentne dążenie do szczytu doskonałości, stąd analogia do średniowiecznej opowieści o Persivalu. Górski wyeksponował mesjanistyczny charakter przesłania Mickiewicza, z losów bohaterów literackich rekonstruował stan jego osobowości – jako wciąż produkującej dobra i nieustannie zmagającej się z szatanem. Powstał w ten sposób nie tylko monumentalny obraz poety-wieszczka, ale też trwała zachęta do naśladowania tego niedoścignionego wzorca. Mickiewicz jawił się jako „sen narodu”, który należy uznać za wytyczną jego dalszych dziejów. „Sen przeszedł, wykładajcie go teraz wróżbici” – pisał autor „Monsalwatu” i oddzielnie radził, jak ów „sen” „wykładać”. Czynił to poprzez publikację „Pism prozą, przemów i listów” Mickiewicza, którą zatytułował: „Nadeszły inne czasy”. Książka eksponowała wypowiedzi Mickiewicza – publicysty i profesora literatury w powiązaniu z wybranymi fragmentami jego dzieł.

Nas interesuje w szczególności odbiór czytelniczy „Monsalwatu” przez późniejsze środowiska kulturotwórcze, modelujące recepcję Mickiewicza w międzywojniu, jak np. lektura Stanisława Pigoń.

Pigoń poświęcił tej książce artykuł pt. „Spojrzenie ku >Monsalwatowi< Artura Górskiego”¹⁸⁷. Jego zdaniem – już współcześni stworzyli „mit Mickiewicza, mit o wymiarach ponadczłowieczych”. „Niezwyyczajność”, „fenomen psychiczny”, „duch

¹⁸⁶ A. Górski, *Monsalwat. Rzecz o Adamie Mickiewiczu*. Kraków 1908. Z tej edycji pochodzą zamieszczone cytaty.

¹⁸⁷ St. Pigoń, *Spojrzenie ku „Monsalwatowi” Artura Górskiego*. W: *Wśród twórców*. Kraków 1947, s. 225-30. Z tej publikacji pochodzą zamieszczone cytaty.

straszny swą potęgą, wulkaniczną pasją”, „duch królewski” – to określenia, które pod adresem Mickiewicza padły już od jego współczesnych, np. „straszliwy duch” (Słowacki w „Zawiszy Czarnym”), „tytan szturmujący Boga” (Kraśiński – wypowiedź z okresu Wiosny Ludów). Podstawą tej świątyni, którą Górski wznosił Mickiewiczowi jest, zdaniem Pigoń, przekonanie o „głębokich wszechludzkich sprzecznościach” (to już określenie Górskiego) nurtujących nieustannie wielkiego poetę. A zatem – pisze Pigoń – „miotający się i tęskniący do Boga” duch Mickiewicza – w opracowaniu Górskiego unosi się – od przesłania zawartego w „Konradzie Wallenrodzie” do „Prelekcji paryskich”, a punktem szczytowym tego lotu jest Improwizacja – porównana przez autora „Monsalwatu” do „Księgi Hioba” lub „Prometeusza” Eschylosa.

Mimo że Pigoń dostrzega w inspiracji takiego ujęcia dzieła i biografii twórcy „Pana Tadeusza” przejaw „choroby pokolenia Młodej Polski” – odnosi się do „Monsalwatu” z uznaniem, podkreślając, że propagowany przez Górskiego „pęd serdeczny” wobec dzieła największego poety oznaczał zerwanie z pozytywistyczną koncepcją Mickiewicza „pocziwego kaznodziei”. Mickiewicz stał się tedy symbolem tęsknoty pokolenia młodopolskiego za „wielkością duchowej natury i czynem wyzwalającym”. Autor „Pana Tadeusza” w interpretacji tego pokolenia to „człowiek – symbol, który przeszedł w sobie przez rozdarcia jaźni i jej scalenie, przez klęski i zwycięstwa, to wzór i przewodnik”.

Pigoń stwierdził na koniec, że „Monsalwat” – „wspanialszy poemat niż studium – w dziejach recepcji Mickiewicza jest pozycją jedną z najznamienitszych, znaczącą w dziejach polskiej kultury duchowej”.

Jak widać, wybitny mickiewiczolog, którego opinia może być uznana za reprezentatywną dla recepcji poety w międzywojniu, należał do grona badaczy aprobujących kult Mickiewicza

w interpretacji Górskiego, chociaż jego studium uważał głównie za dokument epoki.

Ten model kreowania Mickiewicza na patrona narodowej sprawy, męczennika i wzorzec moralny, wzbudzi stanowiska polemiczne. Okazją do licznych wystąpień były obchody jubileuszowe 70-lecia śmierci poety w roku 1925. Elitarne „Wiadomości Literackie” poświęciły temu jubileuszowi oddzielny numer (3/1925). Wymowny już był kształt edytorski zeszytu. Na stronie pierwszej, opatrzonej tytułem „Adamowi Mickiewiczowi w hołdzie”, zamieszczono reprodukcję portretu wykonanego przez Artura Grottgera, tekst „Ody do młodości”, fragmenty przemówień poety oraz wiersz Józefa Wittlina „Pieśń o Adamie Mickiewiczu”. Na stronie drugiej – symetrycznie – po dwóch stronach długiego wiersza Mieczysława Brauna obfitującego w cytaty Mickiewiczowskie i wyrażającego aforystyczną prawdę: „Żyjemy Twoim słowem jak powszednim chlebem” – znalazły się dwa znamienne eseje: Józefa Ujejskiego „Zapomniany artysta” oraz Jana Nepomucena Millera „Mickiewicz w świetle niepodległości”. Ujejski domagał się reinterpretacji poezji Mickiewicza jako sztuki słowa. Pisał m.in.:

„Zapomniany, gdyż bardzo prędko przysłonił go nieśmiertelny wieszcz narodowy i po dziś dzień jeszcze przysłania [...]. Naprawdę czas już przypomnieć – odkryć prawie – zapomnianego artystę [...] Adama Mickiewicza [...]. I niech już ci, co będą usiłowali badać i oświetlać arkana sztuki Mickiewicza, zapomną wówczas o wieszczu i nauczycielu narodu całkowicie”. Uwagę szczególniejszą wypada poświęcić tekstowi Millera, publicysty, który wkrótce zdobył, obok Tadeusza Boya – Żeleńskiego, opinię czołowego rewizjonisty w kwestii recepcji Mickiewicza.

Otóż Miller nazwał poezję Mickiewicza (prawda, że niecałą) jedną z „kul u nogi” współczesnego społeczeństwa. Wypunktował zupełną jakoby nieaktualność wiersza „Do matki Polki”, wątpliwą wartość wychowawczą „Konrada Wallenroda” oraz – jak to

określił – demoralizujący wpływ „Pana Tadeusza” – pono bezkrytycznej apoteozy szlacheckiej kultury odziedziczonej po czasach saskich.

W prasie pojawiły się niezwłocznie artykuły polemiczne. Żywo zareagował m.in. Ignacy Chrzanowski, ostro atakując inwektywy Millera¹⁸⁸; użył jednoznacznego, nacechowanego emocjonalnie, wykrzyknika – „dołoj!” (precz!) wobec szargania narodowej świętości, czego dopuścił się, w odczuciu profesora, Jan Nepomucen. Juliusz Kaden-Bandrowski¹⁸⁹ wystąpił w obronie Millera, ośmieszając naukowców, którzy jakoby zatracają poczucie rzeczywistości obracając się wśród „niezliczonych wstępów, wpływów, przyczynków, epok, rodzajów, gatunków, wspaniałych zbiorów fonetyk, skrzyń znaków przestankowych”. Miller w swej replice¹⁹⁰ odpowiedział prof. Chrzanowskiemu, że nie neguje „znaczenia historycznoliterackiego” dzieła Mickiewicza, ale chodzi mu o – jak się wyraził – „aktualną owocność” np. „Pana Tadeusza”. Podparł się też autorytetem Juliusza Kleinera, cytując z jego artykułu „Pogoda i bolesność w >Panu Tadeuszu<” następujący passus: „Społeczeństwo przedstawione w >Panu Tadeuszu< nie może zdobyć się na planowane działanie ogólne – zbyt niski jego poziom umysłowy – zbyt łatwa przewaga w nim prywaty nad myślą narodową”¹⁹¹. Wreszcie – powołał się na autorytet samego Mickiewicza (mieniając się jego „jedynym czcicielem, uczniem i wyznawcą”), cytując następujące zdanie poety: „Gotując się do przyszłości potrzeba wracać się myślą w przeszłość, ale o tyle tylko, o ile człowiek, gotując się do przeskoczenia rowu, wraca w tył, aby się tym lepiej rozpędzić”¹⁹².

¹⁸⁸ Cyt. za: W. Jankowski, *Czy można dziś czytać „Pana Tadeusza” w szkole?*, Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, 1925, nr 10-11.

¹⁸⁹ Jw.

¹⁹⁰ Jw.

¹⁹¹ Jw.

¹⁹² Jw.

Kolejnym rewizjonistycznym atakiem Millera był jego „Zaraza w Grenadzie. Rzecz o stosunku nowej sztuki do romantyzmu i modernizmu w Polsce” (Warszawa 1926), w którym to opracowaniu nie wyszedł właściwie poza wcześniej sformułowane uwagi o nieaktualności haseł narodowyzwoleńczych i programów estetycznych wymienionych w podtytule epok.

Drugi dziesięć lat XX stulecia to stopniowe oddalanie się w badaniach literackich od „problematyki biograficzno-psychologicznej i genezy historyczno-społecznej”, od „dydaktyzmu narodowo-moralnego”, a koncentracja na „zawartości tekstów literackich i relacjach między nimi”¹⁹³.

Za pionierskie – w dziedzinie zainteresowań autonomią struktury dzieła literackiego – należy uznać prace Juliusza Kleinera, który już w roku 1913, w publikacji zatytułowanej „Charakter i przedmiot badań literackich”, wyraził pogląd, że „przedmiotem wiedzy o literaturze jest zawartość tekstów jako odrębna sfera rzeczywistości ludzkiej”¹⁹⁴.

Świadectwem narastania zainteresowań badaniami źródłowymi oraz ergocentrycznymi jest szereg prac naukowych z drugiego dziesiątka lat XX wieku oraz początków II Rzeczypospolitej. Józef Kallenbach wydał „Nieznane pisma Mickiewicza z lat 1817–1823” (1910), a Jan Czubek – pięciotomową „Korespondencję filomatów” (1913) oraz „Poezję filomatów” (1922). Stanisław Pigoń ogłosił w roku 1911 wyniki badań nad „Księgami narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego”, natomiast Wilhelm Bruchnalski zajął się wykrywaniem tradycji i źródeł literackich „Grażyny” i „Konrada Wallenroda”, publikując w roku 1922 studium na ten temat. Odnotować też trzeba dwie prace o charakterze komparatystycznym, obie dotyczące arcypoematu: Stanisława Windakiewicza – „Prolegomena do >Pana Tadeusza<” (1918)

¹⁹³ H. Markiewicz, *Polska nauka o literaturze*. Warszawa 1981, s. 119.

¹⁹⁴ J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich*. W: *Teoria badań literackich w Polsce*, Kraków 1960, t. I, s. 205.

i Konstantego Wojciechowskiego – „>Pan Tadeusz< Mickiewicza a romans Waltera Scotta”(1919).

Znanemu bibliografowi, Gabrielowi Korbutowi, zawdzięczamy dalsze zainteresowanie badaniami ergocentrycznymi; „poznanie dzieł czy utworów”¹⁹⁵ uważał ona za główne zadanie historyka literatury. Zalecał jednak nie lekceważyć pierwiastka biograficznego w procesie analizy literackiej – zwłaszcza przy czytaniu tekstów przejrzyście nawiązujących do osobistych przeżyć autora. Jako modelowy przykład podawał „Dziady” wileńsko-kowieńskie Mickiewicza.

Próba wyważenia proporcji między zainteresowaniami dziełem a twórcą jest działalność badawcza Stefana Kołaczkowskiego, który w studium „Mickiewicz jako człowiek” próbował przedstawić ewolucję osobowości twórczej poety, także poprzez odczytywanie jego utworów.

Rzecznikiem „własnego, odrębnego życia”¹⁹⁶ dzieł literackich był Manfred Kridl. Czwarta część „Dziadów” posłużyła mu do sformułowania krytycznej opinii o wciąż jeszcze dominującej tendencji, zakładającej pełną paralelę między miłością Mickiewicza do Maryli a losami Gustawa. Tenże badacz dał dowody solidnego opanowania metody filologicznej w pracach o Mickiewiczu i Słowackim („Mickiewicz i Lammenais” – 1909, „Antagonizm wieszczów” – 1925).

W połowie lat trzydziestych, a więc w okresie, gdy odbywały się uroczystości z okazji stulecia „Pana Tadeusza”, pojawiła się książka o Mickiewiczu, będąca świadectwem charakterystycznego napięcia między starymi formułami kultu a nowoczesnymi ujęciami odbrązowniczymi. Mowa o studium Stanisława Windakiewicza – „Adam Mickiewicz. Życie i dzieła” (Kraków 1935). Windakiewicz, ceniony komparatysta, autor portretów monogra-

¹⁹⁵ G. Korbut, *Wstęp do literatury polskiej*. Warszawa 1924, s. 3.

¹⁹⁶ M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936, s. 102.

ficznych pisarzy staropolskich (Kochanowski, Skarga, Rej), pisząc o Mickiewiczu zastosował gawędowy tok narracji, poszerzając w ten sposób recepcję rozprawy, m.in. o szkolnego odbiorcę. Nadając pracy charakter popularny zamieszczał w analizach utworów fabularnych elementy streszczeń, co spotkało się z aplauzem środowisk uczniowskich a dezaprobatą badaczy i dydaktyków. Nie te jednak sprawy ściągnęły burzę na autora studium, lecz lansowanie swoistego poglądu na temat źródeł inspiracji twórczych poety. W monografii została bowiem postawiona pewna generalna teza, a mianowicie – eksponowanie uzależnienia twórczości Mickiewicza od jego życia erotycznego. Stanisław Pigoń w recenzji¹⁹⁷, cytując następujący fragment konstatacji Windakiewicza: „Postęp jego (Mickiewicza – H.G.) twórczości był ściśle zależny od dziejów jego serca [...]. Póki Maryła, Henrietta i inne bogdanki pobudzały go do tworzenia, póty pisał” – gwałtownie zareplikował: „Więc to aktywność erotyczna poety ma być przyczyną sprawczą wszystkich jego dzieł? A z jakiejż to erotyki wywinął się „Wallenrod”? Jakaż erotyka wydała „Pana Tadeusza”? A na odwrót cóż poetyckiego wydała miłość (bo ostatecznie jakaś miłość) do Ksawery? Nie, tym kluczem nie otworzymy tajemnicy twórczości Mickiewicza! Obracając go zaś w rękę, znowu odczuwamy żywą ochotę, by dostrzec w jego sformułowaniu podniętę, idącą z Boyowskiej koncepcji seksualistycznego wulkanizmu Mickiewicza”. Swą ocenę monografii Windakiewicza kończy Pigoń znamienym zwrotem: „Nie można spuszczać z oczu, że książka to [...] o Mickiewiczu, to znaczy o tym, co mamy najwyższego w literaturze i dziejach naszego życia duchowego”.

Książka Windakiewicza oraz polemika Pigionia wpisują się w charakterystyczne dla międzywojnia próby, z jednej strony –

¹⁹⁷ St. Pigoń, *Nowy portret literacki Mickiewicza*. W: „Wśród twórców...”, s. 261-267. Z tej publikacji pochodzą zamieszczone cytaty.

„odkłamywania” życiorysu Mickiewicza, z drugiej – walki z odradzającym się biografizmem. Tendencje ergocentryczne, związane z nazwiskami Kleinera, Ingardena, Ujejskiego, Pigonia ujawniły się w szeregu prac o poszczególnych tekstach Mickiewicza. Na uwagę szczególną zasługuje dzieło Pigonia: „>Pan Tadeusz< – wzrost, wielkość i sława”, napisane w stulecie pierwszej edycji utworu. To obszerne studium stanowi „klasyczne dziś ujęcie genezy literackiej oraz recepcji eposu”¹⁹⁸.

Józef Ujejski i Stanisław Pigoń interesowali się też mesjanizmem polskim i świadectwem tego są niemal równocześnie (1931) opublikowane prace („Dzieje mesjanizmu polskiego” Ujejskiego i „Adam Mickiewicz w Kole Sprawy Bożej” Pigonia).

Uczniowie Kleinera, Ujejskiego, Pigonia, Kridla zwykle rozpoczynali naukowe kariery od prac z zakresu mickiewiczologii. Np. Konrad Górski już w roku 1925 opublikował studium pt. „Pogląd na świat młodego Mickiewicza (1815-1823)”, a w rok później Henryk Schipper – rozprawę o sentymentalizmie w twórczości poety. Stefania Skwarczyńska w roku 1934 ogłosiła pracę pt. „Rozwój wątków i obrazów w twórczości Mickiewicza” a Zofia Niemojewska-Gruszczyńska w studium „Walka szatana z Bogiem w polskim dramacie romantycznym” (1935) wiele miejsca poświęciła „Dziadom”. Natomiast Stefan Kawyn rozpoczął przed wojną cykl swoich szkiców fenograficznych o dziejach kultu Mickiewicza pracą „Ideologia stronnictw politycznych w Polsce wobec Mickiewicza 1850-1898” (1937).

Za ukoronowanie badań nad dziełem i czynem Mickiewicza, prowadzonych w czasach II Rzeczypospolitej, wypada uznać monografię Juliusza Kleinera, jakkolwiek drukiem została w całości ogłoszona już po drugiej wojnie światowej (1948). Zamyka ona wielki tryptyk monograficzny tego samego autora poświęco-

¹⁹⁸ *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, PWN, Warszawa 1984, t. II, s. 170. Autor hasła: Zbigniew Jerzy Nowak.

ny trzem wieszczom („Zygmunt Krasiński. Dzieje myśli” – 1912; „Juliusz Słowacki. Dzieje twórczości” – 1919-1927; „Mickiewicz” – 1934-1948) i stanowi zarazem syntezę jego szkoły interpretacyjnej. Dla Kleinera Mickiewicz, interpretowany w duchu platońskim, był pełną i absolutną prawdą życia; w każdym momencie jego biografii mieściła się całość jego dzieła i w każdej warstwie dzieła mieściła się całość życia. Innymi słowy – właśnie Mickiewicz, jedyny spośród trójcy wieszczów, uczynił dzieło i życie tożsamością.

Stanowiąca syntezę międzywojennych badań i sporów o Mickiewicza praca Kleinera stała się metodologiczną podstawą późniejszych badań, patronując w szczególności tym ujęciom, które eksponowały zjawisko „tytanizmu” Mickiewicza, wyrażające się w kulcie „słowa i czynu” autora „Pana Tadeusza”¹⁹⁹.

* * *

Ostatnie półwiecze przyniosło źródłowe studia i profesjonalne interpretacje dzieła najwybitniejszego polskiego poety, a także wnikliwe badania jego biografii (m.in. prace Marii Dernałowicz, Marii Janion, Stanisława Makowskiego, Zofii Stefanowskiej, Zbigniewa Sudolskiego, Aliny Witkowskiej, Wiktora Weintrauba, Mieczysława Ingłota, Krzysztofa Rutkowskiego).

Na początku wypadnie jednak wspomnieć o pracach – dziś już przebrzmiałej sławy – usiłujących wprzęgnąć dzieło Mickiewicza w proces tzw. budowy podstaw ustroju socjalistycznego.

Jedną z pierwszych prób monograficznego opracowania życia i dzieła Mickiewicza w okresie tzw. kształtowania się władzy ludowej podjął Henryk Szyper (Schipper) w „zarysie popularnym” (określenie autora) pt. „Adam Mickiewicz. Poeta i człowiek czynu” (1947). Książka ta miała wypełnić dotkliwą, jak utrzymy-

¹⁹⁹ Por.: K. Górski, *Tytanizm Mickiewicza*, Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, 1988, s. 11-22.

wali koryfeusze nowego ustroju, lukę w dotychczasowej mickiewiczologii, obok fabularyzowanej opowieści biograficznej Mieczysława Jastruna – „Mickiewicz” (1949). Ani jednak Szyper, mocno akcentujący „postępowe” poglądy Mickiewicza, ani Jastrun w swym eseju monograficznym – nie sprostali oczekiwaniom ówczesnej władzy. Pojawiła się więc książka, która już w tytule sygnalizowała zdecydowaną opozycję wobec wyników dotychczasowych badań. Chodzi o Stefana Żółkiewskiego „Spór o Mickiewicza” (1952)²⁰⁰. Autor „Sporu” starał się wyeliminować z dorobku dotychczasowej mickiewiczologii wszystko to, co zaciemniało obraz Mickiewicza tzw. rewolucyjnego demokraty. Podając analizie głosy badaczy II Rzeczypospolitej szczególnie krytycznie odniósł się do, jak to określił, „apologetów religijności Mickiewicza” (s. 8), rzekomo obalając (z powołaniem się na prace Wacława Kubackiego) „legendę o rzymskim pielgrzymie” (s. 9). I oto w tym obszernym polemicznym studium pojawiła się znamienna „rewelacja”: Nie mogąc w żaden sposób zrobić z Mickiewicza ateisty, autor zastosował chwyt dopuszczalny przez prawodawców ówczesnego etapu sowietyzacji, a mianowicie powołał się na świadectwa świątłych Rosjan z XIX wieku, mających... słabość do studiowania Pisma Świętego. Okazuje się (co znajdujemy w erudycyjnie zredagowanym przypisie), że nawet prekursor postępowych przemian w Rosji – Aleksander Hercen – chętnie czytywał tekst Ewangelii. Sympatia dla Ewangelii – tu cytat – „nie oznaczała zatem tendencji klerykalnych, mogła iść w parze ze zdecydowanie rewolucyjnym światopoglądem, z ateizmem” (s. 262). Pozostawmy ten passus bez komentarza.

Odrzucając zaś dominację pierwiastka duchowego w osobowości Mickiewicza, nie mógł Żółkiewski podać uzasadnienia dla fascynacji „Sprawą” Towiańskiego. Pisał więc wprost” [...] nie

²⁰⁰ S. Żółkiewski, *Spór o Mickiewicza*. Wrocław 1952. Z tej edycji pochodzą kolejne cytaty; po cytacie podaje się w nawiasie numer strony.

potrafiłbym podać przyczyn psychologicznych, dla których Mickiewicz uległ właśnie temu małemu i marnemu człowiekowi” (s. 202). Poza Towiańskim w orbicie krytyki Żółkiewskiego znaleźli się m.in.: ks. Chołoniewski („firmowy obskurant” – s. 181), Oleszkiewicz („typowy mason” – s. 162), ks. Lammenais (apologeta „powrotu wyidealizowanego, feudalnego, patriarchalnego umiarkowania i miłosierdzia chrześcijańskiego” – s. 183).

Rzecz Żółkiewskiego wypadało odnotować jako już odległe i nieco zapomniane świadectwo spekulacji postacią i dziełem Mickiewicza dla określonych celów propagandowych.

Na profesjonalne, wolne od natrętnego ideologizowania opracowanie monograficzne życia i dzieł Mickiewicza przyszło czekać aż do połowy lat siedemdziesiątych, kiedy to ukazało się pierwsze wydanie studium Aliny Witkowskiej – „Mickiewicz. Słowo i czyn” (1975). Interesująca jest już sama konwencja wywodu. Autorka snuje opowieść, głównie na temat >słowa<, ale także przecież i >czynu< Mickiewicza, nie przerywając toku akcentami polemicznymi. A potrzebę uzasadnień czy dodatkowych informacji, a przede wszystkim – polemik – realizuje w drugim, umownie tylko pobocznym tekście pracy, tj. w obszernych przypisach. W ten sposób studium wpisuje się w dwa obiegi czytelnicze – popularny oraz naukowy. Mickiewicz jawi się w tym opracowaniu nie tylko jako artysta słowa, ale też, a właściwie – przede wszystkim – jako człowiek, który w każdej chwili życia miał jakąś ideę i ona stymulowała jego postępowanie. Tak było np. w okresie, gdy „ludził despotę” pisząc „Konrada Wallenroda”, czy zamieszczając wiernopoddańcze akcenty we wstępie do trzeciego tomu wydanych w Rosji utworów. Tak też było w późniejszych okresach działalności, nie tylko poetyckiej, – np. podczas Wiosny Ludów czy w okresie misji wschodniej. Witkowska wciąż nawiązuje w pracach badawczych do miejsca Mickiewicza w kontekście epoki oraz do późniejszej recepcji wieszczca. Poniżej będzie jeszcze mowa o jej – także polemicznych – wypo-

wiedziach na te tematy. Tu tylko zasygnalizujemy, że poświęca – również Mickiewiczowi – uwagę w barwnym opisie codziennego życia emigrantów polistopadowych, ich fascynacji politycznych i światopoglądowych, ale także sposobów zachowań w sytuacjach kryzysowych. Mowa o pracy „Cześć i skandale. O emigracyjnym doświadczeniu Polaków” (1997).

Lata osiemdziesiąte, tak brzemienne w wydarzenia polityczne, to następny etap „sporów o Mickiewicza”. W roku 1982 polski czytelnik otrzymuje „Ziemię Ulro” Czesława Miłosza (wcześnie opublikowaną w Paryżu w 1977), a w parę lat potem Jarosław Marek Rymkiewicz zaczyna druk tryptyku „Żmut” (1987), „Baket” (1989), „Kilka szczegółów” (1992).

„Żmut – to bezładnie poplątane włosy sznurki, tasiemki... To co splątane, poplątane, zaplątane... Poplątanie samo w sobie...”²⁰¹. Tak Rymkiewicz nazywa kompleks spraw związanych z biografią Mickiewicza, z ich odniesieniem do twórczości oraz legendy autora „Dziadów”. Jest zafascynowany osobowością i dziełem poety, czemu dał wyraz między innymi w wywiadzie-rzecz „Adam Mickiewicz, czyli wszystko...”²⁰². Równocześnie uparczywie poszukuje – jak to określa – „prawdy” o Mickiewicz, stara się odkłamać jego legendę. Jego trylogia, poświęcona tym właśnie kwestiom, nie może nie wzbudzać zainteresowania, podobnie jaki i repliki, wykazujące, do czego prowadzić może nadmierny kult szczegółów.

Rymkiewicz podejmuje np. ostrą polemikę z „mitem”, jak to określa, niespełnionej miłości Mickiewicza do Maryli Wereszszakówny. W tym miejscu znów oddajmy głos Alinie Witkowskiej, trafnie oceniającej „odkrycia” autora „Żmutu”:

„Z najdrobniejszych odprysków budulca przeszłości – pisze Witkowska – tworzy Rymkiewicz portret – mozaikę Mickiewicza

²⁰¹ J. M. Rymkiewicz, *Żmut*. Paryż 1987, s. 7.

²⁰² *Adam Mickiewicz, czyli wszystko*. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa. Warszawa 1994.

studenta i nauczyciela w Kownie, dokładając wszelkich starań, aby to był wizerunek normalnego młodzieńca. Nie jakiegoś miłośnego pasjonata, nieszczęśliwca, niedoszłego samobójcy, lecz człowieka pełnego wielorakich sukcesów, także miłosnych [...]. W tym celu Rymkiewicz triumfalnie wydobył z mroku przeszłości doktorową Karolinę Kowalską, zminimalizował zaś do granic możliwości rolę Maryli Wereszczakówny, likwidując przede wszystkim romans z Dziewicą. Uczucie, owszem było, ale do meżatki, uwieńczone pozamałżeńskim dzieckiem hrabiny Puttkamerowej [...]. Autor „Żmutu” broni praw wyobraźni i domniemania w ożywianiu przeszłości [...]. Ale w „Żmucie” – jak mierniam – przekroczył granice swobody i pomieszał fikcję literacką z badaniem naukowym, a swobodne kombinowanie z manipulacją”²⁰³.

Na potwierdzenie stanowiska Witkowskiej dodajmy dwa cytaty z korespondencji Mickiewicza i Marii Puttkamerowej:

Mickiewicz: „Kochana Mario, ja Ciebie szanuję i ubóstwiam jak niebiankę... Strzegę się, abym cię nawet myślą nie obraził”;

Maryla w liście do Zana – z tego samego okresu: „Słuchając głosu powinności, straciłam prawo do jego serca”²⁰⁴.

Czyż tak pisaliby o swej miłości kochankowie realizujący banalny schemat zdrady małżeńskiej, co niedwuznacznie sugeruje Rymkiewicz?

Korzystając zaś z badań Zbigniewa Sudolskiego rozwikłajmy wreszcie ten „żmut”, czy może kołtun o rzekomym dziecku Mickiewicza i Maryli. Otóż – Ewelinka Zanówna, bo o to dziecko chodzi, najmłodsza siostra Tomasza, została przyjęta na wychowanie przez Marię Puttkamerową, gdy Zan został uwięziony

²⁰³ A. Witkowska, *Czytanie Mickiewicza – dzisiaj*. W: *Księga w 170 rocznicę wydania „Ballad i romansów” Adama Mickiewicza*. Pod red. Jacka Kolbuszewskiego. Wrocław 1993, s. 17.

²⁰⁴ *Archiwum Filomatów*. Cz. I. *Korespondencja filomatów 1815-1823*. Kraków 1913, t. IV, s. 294.

i poszedł na zesłanie, a dziecko pozostało bez opieki. Ewelinka zmarła przedwcześnie na początku lat czterdziestych i została pochowana w Woronczy obok Matki Maryli. Wynika to jednoznacznie z „Korespondencji Tomasza Zana”²⁰⁵, na co uwagę zwróciła Dionizja Wawrzykowska –Wierciochowa, a sprawę dokładnie opisał Zbigniew Sudolski²⁰⁶.

Czesław Miłosz w „Ziemii Ulro” nie ukrywa pewnych wątpliwości, które go nachodzą przy lekturze dzieł autora „Pana Tadeusza”.

Pisze np.: „Niejasny jest dla mnie związek, jaki zachodzi pomiędzy Mickiewiczem – myślicielem i jego dziełem, przede wszystkim >Dziadami<. Nie bardzo wiem, co znaczą duchy i widma w jakimkolwiek utworze literackim”²⁰⁷. I dalej: „Jaki jest status duchów? [...], jak można równouprawniać ludzi i twory wyobraźni? [...] I dlaczego w „Dziadach”, jeżeli mamy odnosić się do zaświatów poważnie, diabły kwiczą, kopią się, a w scenie egzorcyzmów mówią różnymi językami, głównie po francusku?” (s. 141).

Miłosz ma pretensję do autora „Dziadów” nie tylko za duchy, traktowane przez twórcę tak ambiwalentnie. Obwinia też Mickiewicza za skutki jego teozofii, wyrażającej się w kreacji postaci fantastycznych. Skutki, które dotknęły jego naśladowców, nawet bardzo sławnych. O ile bowiem twórca „Dziadów” potrafił, mimo tych „niekonsekwencji”, nadać światu przedstawionemu walor uniwersalności, o tyle np. u Wyspiańskiego – wymiar metafizyczny został wyeliminowany: „Bóstwo u Wyspiańskiego jest wyłącznie nacjonalistyczne i jest nim Polska” – czytamy w „Ziemii Ulro” (s. 142).

²⁰⁵ *Archiwum Filomatów*. Cz. I. Korespondencja filomatów 1815-1823. Kraków 1913, t. V, s. 196.

²⁰⁶ G. Czernicki, *Korespondencja Tomasza Zana*. Kraków 1863, s. VII, s.26, s. 91.

²⁰⁷ Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*. Warszawa 1982, s. 119-120. Z tej edycji – następane cytaty; po cytacie podaje się w nawiasie numer strony.

Miłosz i Rymkiewicz zaatakowali więc tradycyjny odbiór czytelniczy „Dziadów” z odmiennych pozycji. Rymkiewicz usiłował sprowadzić do niedorzeczności aksjomat o „romansie z dziewicą”, jako biograficznym kontekście dzieła. Miłosz zaś starał się wykazać niekonsekwencje między koncepcją filozoficzną literackiego przesłania a jej realizacją.

Choć stanowiska wyjściowe obu twórców wydają się oddalone, to jednak jasno się rysuje pewna płaszczyzna wspólna, z jakiej obaj chętnie spoglądają na dzieło Mickiewicza. Jest to szukanie u Mickiewicza klasycyzmu. Poszukiwanie uniwersaliów. Stąd apoteoza „Pana Tadeusza”, którą zgodnie wyznają obaj polemisi, i odczuwalnie zaznaczony dystans wobec „Dziadów”.

W rejestrze kolejnych „rewelacji” dla porządku należałoby odnotować książkę Jana Walca – „Architekt arki” (1991). Tropi on tam – idąc śladem Tadeusza Boya-Żeleńskiego i Rymkiewicza – wszystkie tzw. sensacje mickiewiczowskie, np. zdecydowanie opowiada się za romansiem Mickiewicza z hrabiną Puttkamerową. Bardziej jednak interesujące byłoby może odnotowanie pomysłu Walca, by całe dzieło Mickiewicza odczytać – jak to określił – jednym tchem. Takie właśnie całościowe odczytanie tego dzieła doprowadza komentatora do następujących konkluzji interpretacyjnych:

„Przyjrzyjmy się – czytamy w zakończeniu „Architekta arki” – temu oto porządkowi: >Sonety krymskie< kończą się zdaniem o nieśmiertelnych pieśniach, z których wieki uplotą ozdobę skroni poety, w dzień odjazdu z Odessy przyrzeka on sobie już nigdy nie zniżyć lotu, z kolei pisze „Konrada Wallenroda” [...], gdzie rezerwuje sobie poniekąd obie główne role: wieszczka Halbana i Wielkiego Mistrza. Po okresie pewnego zagubienia i pustki [...] przychodzi do napisania Wielkiej Improwizacji i Widzenia Księdza Piotra, do otwartego już [...] wzięcia sprawy ojczyzny w swoje ręce i wreszcie – do napisania >Książ narodu i pielgrzymstwa polskiego<, tekstu aspirującego wprost do narodowej Ewangelii. Na tej drodze,

po napisaniu >Książ<, zostaje już tylko jeden krok do zrobienia: można jeszcze napisać księgę >Genesis<, i, wypełniając tę możliwość, pisze Mickiewicz >Pana Tadeusza<. I to jest koniec”²⁰⁸. A zatem Walc odczytuje całą twórczość Mickiewicza jako dzieło z tezą, dzieło, którego bohater, w swych kolejnych metempsychozach, zawsze był poddawany wyrokowi zbiorowości.

Ta interpretacja, nie wolna od uproszczeń, ustępuje poziomem analizy książce Eligiusza Szymanisa pt. „Adam Mickiewicz. Kreacja autolegandy” (1992). Dzieło Mickiewicza zostało w studium Szymanisa przedstawione jako składający się z wielu etapów świadomy akt autorskiego wpisywania się w historię narodu. O legendzie Mickiewicza pisze ten badacz:

„Nie stworzyli jej [...] czytelnicy w przekazie pokoleniowym, ale sam poeta – poprzez konsekwentne narzucanie modelu odbioru – był jej autorem. To autokreacja legendy powoduje więc, że w przypadku Mickiewicza możemy mówić – w ścisłym rozumieniu terminu – o romantycznej autolegendzie poety”²⁰⁹.

Zauważmy jednak, że przypisywanie Mickiewiczowi stałej tendencji do zdominowania odbiorcy, nieustannego kreowania mitu własnej wielkości – nie wydaje się najtrafniejszym kluczem odczytywania tej twórczości.

Bardziej przydatne byłoby stwierdzenie Aliny Witkowskiej na temat dystansu poety do swego dzieła. „Kim był (Mickiewicz – H. G.) we własnej świadomości? [...] – pyta badaczka²¹⁰. I dodaje: „Nie należał do niewolników roli społecznej, opinii innych i nie celebrował swych darów poety. Nie to, żeby ich nie cenił, nie tak, żeby poezję lekceważył, ale nie wystarczała mu ona ani jako samorealizacja, ani jako sposób na własne życie, ani jako terapia

²⁰⁸ J. Walc, *Architekt arki*. Chotomów 1991, s. 260.

²⁰⁹ E. Szymanis, *Adam Mickiewicz. Kreacja autolegandy*. Wrocław 1992, s. 8.

²¹⁰ A. Witkowska, *Doświadczenie towianistyczne Adama Mickiewicza*. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, 1988, s. 92. Po następnym cytacie podaje się w nawiasie numer strony.

dla innych. Jego tożsamość osobowości nie była tożsamością poety [...]" (s. 92).

Im bliżej Roku Mickiewiczowskiego – 1998, tym więcej pojawia się sensacyjnych wypowiedzi próbujących dookreślić ową „tożsamość”.

Na dwa lata przed jubileuszem polski czytelnik otrzymuje rzecz już wcześniej wydaną w Londynie (1990), a mianowicie – Jadwigi Maurer: „Z matki obcej<... Szkiece o powiązaniach Mickiewicza ze światem Żydów” (wydanie polskie – Kraków 1996). Eliminując dywagacje autorki na temat rzekomo żydowskiego pochodzenia poety, zacytujmy fragment zakończenia jej niezbyt obszernych wywodów (książka liczy w wydaniu polskim 105 stron), gdzie ujawnia główne źródło inspiracji swych poszukiwań. Jadwiga Maurer pisze:

„Coraz więcej podziwiam Boya. Spór jego z mickiewiczologami jest tak samo aktualny jak sześćdziesiąt lat temu. Pod tamte nazwiska można dziś podstawić inne”²¹¹. Boy-Żeleński, jak wiadomo, eksponował w szczególności seksualizm Mickiewicza, sugerował żydowskie pochodzenie poety, nadto rozpętał dyskusję o przyczynach jego śmierci artykułem „Czy Mickiewicz umarł otruty?” itd. Apoteozowanie wywodów Boya – zwłaszcza dziś – gdy dysponujemy wnikliwym opracowaniem Henryka Markiewicza²¹², właściwie dyskredytuje studium naukowe. Zresztą już przed wielu laty Wiktor Weintraub, w dyskusji na sympozjum Mickiewiczowskim zorganizowanym przez KUL, trafnie ocenił poziom argumentacji tego błyskotliwego krytyka teatralnego i publicysty. Powiedział między innymi:

²¹¹ J. Maurer, „Z matki obcej...”. *Szkice o powiązaniach Mickiewicza ze światem Żydów*. Kraków 1996, s. 99.

²¹² H. Markiewicz, *Laury i pamflety. 90 lat sporów z Boyem i o Boya*, *Twórczość*, 2000, nr 11, s. 74 i nast. Zob. także: M. Janion, *Gorączka romantyczna*. Warszawa 1975, s. 141-166.

„Próba Boya – Żeleńskiego >Mickiewicza żywego<, tak czy inaczej, [...] dzisiaj – jak człowiek w to wgląda – uderza przede wszystkim i pewną filisterią, i strasliwą jałowością intelektualną, pustką intelektualną. Przy całym świetnym stylu, werwie stylistycznej, to jest intelektualnie puste, nie do przyjęcia”²¹³. Trudno się nie zgodzić z zasłużonym mickiewiczologiem. Dodajmy, że obecnie dysponujemy wnikliwą analizą kontaktów Mickiewicza ze środowiskiem żydowskim, zawartą w obszernym artykule Zbigniewa Sudolskiego „Mickiewicz i Żydzi”, pomieszczonym w „Przeglądzie Powszechnym” (nr 1/1998).

Krzysztof Rutkowski zajął się formami działalności Mickiewicza z lat czterdziestych XIX wieku. Chodzi tu w szczególności o dwie publikacje: „Przeciw (w) literaturze” (1987) oraz „Braterstwo albo śmierć. Zabijanie Mickiewicza w Kole Sprawy Bożej” (wyd. III -Gdańsk 1999). W pierwszej z nich Rutkowski poświęcił uwagę „koncepcji >poezji czynnej< w prelekcjach paryskich”. W konkluzji rozważań czytamy m.in.:

„Dla Mickiewicza autor musi być gwarantem prawdy, jej upostaciowaniem, musi być także za głoszoną prawdę do końca i bezwarunkowo odpowiedzialny [...]. Ale samo posiadanie prawdy jeszcze nie ujawnia sposobu jej przekazania innym ludziom i mocy jej urzeczywistnienia. Autor czerpie tę siłę z tradycji. [...] W narodzie tradycja istnieje właśnie jako prawda, ponieważ on właśnie jest w stanie „odczuwać ją i pełnić”. [...] Autor-sprawca, to, co prawda – charyzmatyczny przywódca, ale warunkiem jego działania i egzystencji jest jedność ze wspólnotą i ciągłe odnawianie tej jedności w procesie przewycięzania jednostkowego >ja<”²¹⁴. Cenne stwierdzenie Rutkowskiego odnieść można do tego typu poezji, którą Mickiewicz, zwłaszcza po duchowej

²¹³ *Mickiewicz. Symposium w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. Pod red. A. Podgórskiego, Lublin 1979, s. 125.

²¹⁴ K. Rutkowski, *Przeciw (w) literaturze. Esej o „poezji czynnej” Mirona Białoszewskiego i Edwarda Stachury*. Bydgoszcz 1987, s. 112-113.

transformacji, uważał za jedynie godną uprawiania, tj. poezji mesjanistycznej. Taka tylko bowiem mogła spełnić funkcję wychowawczą. Bo Mickiewicz postulował uformowanie „nowego człowieka”, tzn. zdolnego do zbudowania rzeczywistości opartej na braterstwie ludów – wolności i równości – w duchu ewangelicznym, nie tym głoszonym przez „Kościół urzędowy”, lecz nawiązującym do heroizmu pierwszych chrześcijan.

Poniekąd podobny cel zakładał swej misji Towiański. Tu już skorzystajmy z wypowiedzi Rutkowskiego zawartej w drugiej z wymienionych publikacji:

„Andrzej Towiański postanowił wychować nowego człowieka, ucząc go nowych praw mówi en i a (podkr. Rutkowskiego). [...] Nie powiedział nic nowego, działał jedynie nowymi metodami. Przeczytał najskrytsze myśli Adama Mickiewicza, bo Adam Mickiewicz owe najskrytsze myśli odsłonił sam w swoich pismach, ale nie wiedział, jak je przekształcić w „międzyludzki kościół”, mówiąc słowami Witolda Gombrowicza, którego duch, podobnie jak duch hrabiego Zygmunta Krasieńskiego i duch Cypriana Norwida, niech będzie mi pomocny, a i ty, duchu Adamowy, wiesz dobrze, że nie przeciw tobie rozmowę z duchami waszymi podjąłem. Nie wiedział Adam Mickiewicz, jak urzeczywistnić wspólną tęsknotę i własne pragnienie: jak przemienić słowa w czyny (podkr. jw.). Andrzej Towiański pokazał, jak można tego dokonać, bo rzeczywiście w tych sprawach był mistrzem, sztukmistrzem zawołanym, byстрыm psychologiem i znakomitym wychowawcą”²¹⁵.

Trudno się nie zgodzić ze stwierdzeniami krytyka, zaznaczając zarazem, że nie są one może odkrywczymi, ale w sposób lapidarny ujmują tajemnicę więzi mistrza i jego najślawniejszego ucznia. Jeszcze jednak ciekawsze wydają się być uogólnienia Rutkow-

²¹⁵ Ibidem.

skiego tłumaczące nie tyle przyczyny zerwania poety z Kołem Sprawy Bożej, ile zachowania przedziwnej w d z i ę c z n o ś c i (podkr. H. G.) wobec Towiańskiego i jego rodzinnej koterii za próbę „zabicia” poety przez opowiadanie mu np. rzekomo proroczych, a z całą pewnością złowieszczych snów, w czym celowała zwłaszcza Karolina Towiańska. Otóż – pisze Rutkowski – przedstawiając skutki jednego z tego typu natarć – „Brat Adam, umierając w Zurychu od piątku 20 do wtorku 24 marca 1846 roku powstał odnowiony i wolny jako nowy człowiek, ale nie jako człowiek nowej epoki wedle przepisów mistrza Andrzeja. Zachował dla Towiańskiego cześć i szacunek nie mniejszy niż dotychczas, ale były to uczucia odmienione, ponieważ zabarwione nieskończoną wdzięcznością dla Towiańskiego za wystawienie go na oczyszczającą, alchemiczną próbę śmierci. [...] Towiański, chcąc zawładnąć Adamem na wieczność, stracił go na zawsze”²¹⁶.

To co w sądach Rutkowskiego uchodzić może za rewelację, to właśnie interpretacja skutków oddziaływania sekty i jej mistrza na osobowość wieszczka. Można by, jeśli podzielimy poglądy badacza, zaryzykować twierdzenie, że konwersja towianistyczna nie tylko nie osłabiła duchowego rozwoju poety, ale była swoistą szczepionką inspirującą do dalszych działań – do uprawiania „poezji czynu”, a w tym pojęciu mieściłyby się i obie misje polityczne – 1848 i 1855 roku – i działalność publicystyczna w „Trybunie Ludów”.

Odważną i – nazwijmy rzecz bardziej dosadnie – szokującą próbą nowego spojrzenia na dzieje recepcji wieszczka jest praca Stanisława Rośka „Zwłoki Mickiewicza. Próba nekrografii poety” (1997). Autor wyszedł z prostego – zdawałoby się – założenia, iż z chwilą śmierci zaczyna się drugie życie wieszczka, życie pośmiertne. Zwróciła już na to uwagę przed laty Witkowska, kończąc wspomnianą wyżej mono-

²¹⁶ K. Rutkowski, *Braterstwo albo śmierć. Zabijanie Mickiewicza w Kole Sprawy Bożej*. Gdańsk 1999, s. 45.

grafię następującą konstatacją: „Śmierć powiedziała dość. Była mądra i prawdziwie życzliwa wielkiemu poecie. Zabierając człowieka powoływała Adama Mickiewicza do innego życia – symbolicznego w duszy narodu. Aby się mogło w powszechną prawdę zamienić krótkie i wyraziste stwierdzenie Zygmunta Krasińskiego: >My z niego wszyscy<”²¹⁷. Niewątpliwą zaś zasługą Rośka jest ukazanie, „u – życia” – jak to określił – prochów poety, kilkakrotnie przecież poddawanych eksportacji – i to w oprawie manifestacji publicznych, dla celów np. propagandowych, politycznych czy jeszcze innych. Nic dziwnego, że nad rozważaniami badacza unosi się jak leitmotiv retoryczne pytanie Norwida: „Coś ty uczynił ludziom, Mickiewiczu?”. Ale historyk literatury przestrzega też przed nadmierną fascynacją owym pośmiertnym żywotem. Pisze: [...] Interpretacja jest próbą odparcia ataku zza grobu. Interpretuje się po to, by zwyciężyć w polu dzieła tę samowolną i groźną istotę, która znalazła w nim schronienie i teraz [...] pragnie na nowo zdobyć władzę nad duszami. W takich chwilach bezbronne zwłoki przemieniają się w budzącego strach i grozę wampira”²¹⁸. Nie zmienia to wszakże jednoznacznie wyrażonej zachęty do poszukiwań, by w procesie recepcji wielkie dzieło „odzyskało siły” i „stało się dla żywych wyzwaniem, którego zignorować nie można”²¹⁹.

Rok jubileuszowy (1998) przyniósł kolejną próbę „odkłamywania” biografii Mickiewicza. Nie rozprawę bynajmniej, lecz esej pretendujący do nowego całościowego spojrzenia na jego życie i dzieło. To „>M< jak Mickiewicz” Tomasza Łubieńskiego²²⁰. Tej książce poświęcimy nieco więcej uwagi, głównie dla rozpoznania nowszych mechanizmów „odkrywania” Mickiewicza dla szerokich rzesz publiczności.

²¹⁷ Ibidem, s. 292.

²¹⁸ Z. Sudolski, *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*. Warszawa 1995, s. 308-326.

²¹⁹ A. Witkowska, *Mickiewicz. Słowo i czyn*. Warszawa 1975, s. 296.

²²⁰ St. Rosiek, *Zwłoki Mickiewicza. Próba nekrografii poety*. Gdańsk 1997, s. 122.

Łubiński podąża śladem życia i twórczości poety, tropiąc różne sensacje, oceniając motywy zachowań. Wpływ kultu szczegółu Rymkiewicza jest tu widoczny. A oto i przykłady, które odniesiemy do trzech kompleksów zagadnień, stanowiących wyodrębniające się perspektywy oglądu postaci wieszczka: krąg moralny, krąg polityczny, krąg duchowy.

Dowiadujemy się więc np., że w Rosji Mickiewicz poniósł „dotkliwe straty moralne” (s. 112). I nie chodzi tylko o to, że był „erotyczno-snobistyczno-poetycką przygodą panien czy mężatek z rozbawionego odeskiego światka” (s. 95), „wolnym kosmopolitą” (s. 101), ale – że lata rosyjskie „odkryły słabości charakteru” (s. 110) i to do tego stopnia, aż „Czczot, prostaczek” (s. 109) musiał przyjaciela przywoływać do porządku i „jako pierwszy nie pozwolił Mickiewiczowi zapomnieć, skąd pochodzi i jak się nazywa” (s. 109).

Co do spraw mieszczących się w kręgu spraw politycznych to np. nieuczestniczenie w powstaniu listopadowym kładzie autor eseju na karb „puczającej lekcji” (s. 138), jaką Mickiewicz otrzymał w Rosji z bliska oglądając siłę samodzierżawia. Dlatego miał podążać na ziemie polskie „bez przekonania, z wielkim ociąganiem” (s. 138). „Doszukiwanie się jakiejś tajemniczej misji Adama Mickiewicza podczas jego pięciomiesięcznej drogi z Rzymu w Poznańskie wydaje się przesadą” (s. 144) – pisze autor „>M< jak Mickiewicz”.

A przecież sprawę usiłuje wyjaśnić sam Mickiewicz w liście do Stanisława Ankwicza, ojca Ewy Henrietty, z roku 1832, z której to korespondencji wynika, iż poeta zamierzał ruszyć z ekspedycją kapitana Jerzmanowskiego – morzem – na tereny litewskie.

Dodajmy, że o przyczynach opóźnień podróży poety do kraju interesująco piszą: Zbigniew Sudolski w monografii o Mickiewiczu²²¹

²²¹ T. Łubiński, „*M jak Mickiewicz*”. Warszawa 1998. Z tej edycji pochodzą kolejne cytaty. Po cytacie podaje się w nawiasie numer strony.

oraz Zofia Stefanowska w artykule „Geniusz poety, geniusz narodu. Mickiewicz wobec powstania listopadowego”²²².

Artykuły w „Pielgrzymie polskim” są – zdaniem Łubieńskiego – „gwałtowne agresywną, klasową mentalnością biedaka i prowincjusza” (s. 169), który chce „przytłumić kompleks nieuczestnictwa w powstaniu, czyli spóźnienie się z własnej woli i winy na spotkanie z historią” (s. 169-170).

Nieskuteczność akcji polityczno-religijnej „Książ narodu i pielgrzymstwa...” kwituje się wyjętym z kontekstu cytatem z Ropelewskiego: „Wszyscy się nauczyli katechizmu (czyli „Książ...” H. G.), ale nikt się nie nawrócił” (s. 174). Ten brak skuteczności polityka Mickiewicza podkreśla autor książki poprzez ukazywanie zmarnowanych, jego zdaniem, okazji do podejmowania ważkich inicjatyw dyplomatycznych (np. audiencja u papieża czy przekazanie legionu w ręce wojskowych).

Gdybyśmy się na koniec zatrzymali w „kręgu duchowym” obrazu Mickiewicza z omawianej opowieści, znaleźlibyśmy wiele kuriozów, odnoszących się w szczególności do udziału poety w Kole Sprawy Bożej. Kwestie duchowe poety z tego okresu zostały przedstawione właśnie w kontekście „dotkliwych strat moralnych”. Poza jedną wszakże pozyskaną wartością. Otóż pono Towiańskiemu miał zawdzięczać Mickiewicz wyleczenie się z przejściowego antysemityzmu, a to poprzez upewnienie się, że Żydzi, Francuzi i Słowianie to narody, które mają do spełnienia szczególną misję.

W tym miejscu dodajmy, że Jadwiga Maurer, w przywołanej wyżej pracy, miała za złe Mickiewiczowi, iż w „Panu Tadeuszu” stworzył karczmarza-patriotę jako wyraz „dobrej woli poety wobec Żydów polskich”²²³. Dla autorki „>Z matki obcej<...” był

²²² Z. Stefanowska, *Geniusz poety, geniusz narodu. Mickiewicz wobec powstania listopadowego*. Teksty Drugie, 1995, nr 6, s.19-31.

²²³ J. Maurer, „Z matki obcej...” ..., s. 87.

to zbyt mało znaczący gest, a jego eksponowanie przez mickiewiczologów uznała za tendencyjne.

Według Łubieńskiego towiańszczyzna miała też doprowadzić poetę do swoistej religijności, wzbudzić w nim szczególnie silne pragnienie dążenia do świętości. I tu zadziwiająco odkrywca (!) konstatacja: „Być może siostra Ksawera zaspokaja nie tylko głód męski brata Adama, lecz również jego perwersyjną religijną potrzebę zła, które przydałoby mu się do osiągnięcia świętości” (s. 233).

Dla przeciwwagi umieścimy w tym miejscu cytaty z wypowiedzi Marii Janion – właśnie na temat religijności Mickiewicza:

*„Mickiewicz reprezentuje pewien typ żywej wiary religijnej, wybiegający nawet poza nasz wiek, w wiek XXI, o którym wiemy, że albo będzie religijny, albo nie będzie go wcale. Religijność Mickiewicza przedstawia wspaniały, europejski model nowożytnej religijności [...]”*²²⁴.

Jak widać z powyższego, wybiórczo zaprezentowanego, przeglądu, poza badawczo płodnymi, nierzadko zdecydowanie polemicznymi próbami spojrzenia na Mickiewicza i jego dzieło – pojawiają się też – i dzisiaj opracowania będące dziedzictwem eseistyki Boya-Żeleńskiego. Te właśnie próby „odbrązownicze” sprowadzają się na ogół do nicowania szczegółów życia i działalności Mickiewicza, zestawiania luźno powiązanych faktów, przy bazowaniu na niepewnych przekazach, co prowadzi do konkluzji, które bynajmniej nie „ożywiają” poety (tu oczywiście – odnośnik do Boyowskiego „Mickiewicza żywego”), ale przesłaniają mętną mgłą jego dzieło.

Chciałoby się wówczas zacytować wypowiedź zasłużonego badacza romantyzmu, który, wygłaszając referat na sesji naukowej z okazji jubileuszu stulecia Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, radził „zrezygnować [...] z natrętnego i metodologicznie błędnego mentorstwa oraz niewłaściwej uczoności

²²⁴ M. Janion, *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000, s. 53.

komentatorów, o których pracy można by żartobliwie powiedzieć trawestując myśl Czechowa, przypisaną jakiemś profesorowi: >Nie Szekspir jest najważniejszy, ale przypis do niego<”²²⁵.

Kończąc zaś niniejsze rozważania – poważnym, jak wypada, stwierdzeniem należałoby przypomnieć, że sporom mickiewiczologów towarzyszą też cenne odkrycia źródłowe, np. z zakresu epistolografii romantycznej. Dają one najistotniejsze, bo bezpośrednie świadectwo żywotności idei Mickiewicza, które, rozwijane przez jego dzieło „poezji i czynu”, przeniknęły środowiska rówieśnicze i projektowały całe żywoty przyjaciół wileńskich. Dość wczytać się w kolejne tomy Archiwum Filomatów, opracowane przez Zbigniewa Sudolskiego. Dysponujemy również nową pracą Marii Janion, stanowiącą nie tylko syntezę romantyzmu krajowego (1831-1863), ale też dociekliwie ukazującą szeroki kontekst uwarunkowań ukształtowania się j ę z y k a (podkr. H.G.) twórców tej i następnych epok kultury polskiej. Jak się okazuje – i w tej dziedzinie rzecz sprowadza się do pójścia śladami jedyne go właściwie patrona, co świetnie sygnalizuje tytuł rozprawy: „Purpurowy płaszcz Mickiewicza. Studium z historii poezji i mentalności” (2001).

A zatem przytoczone już wcześniej celne stwierdzenie Krasieńskiego – „My z niego wszyscy” – było i jest aktualne. Będzie się więc – na szczęście! – o co nadal spierać...

Słowacki w dydaktyce szkolnej

Badania nad odbiorem dzieła Słowackiego w szkole zainicjował Władysław Szyszkowski, prowadząc seminarium z metodyki nauczania języka i literatury polskiej w Wyższej Szkole Pedago-

²²⁵ B. Zakrzewski, *O „niekonsekwencjach” autorskich „Pana Tadeusza”*. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, 1988, s. 56.

gicznej w Krakowie w roku akademickim 1957/58. Wyniki zostały opublikowane w roku 1960 na łamach „Polonistyki”²²⁶.

Stanisław Frycie opublikował w roku 1971 artykuł pt. „*Czytelnicza recepcja twórczości romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863-1914*”, składający się z dwóch części. Część pierwszą poświęcił Mickiewiczowi, drugą Słowackiemu²²⁷. Jest to czterostronicowy opis obecności tekstów Słowackiego w sprawozdaniach gimnazjalnych.

Barbara Kryda, w artykule „*Słowacki we współczesnej szkole*”, przedstawiła wyniki badań ankietowych przeprowadzonych u schyłku lat siedemdziesiątych²²⁸. Konkluzje autorki artykułu, potwierdziły charakterystyczny dla odbioru szkolnego prymat stylu mimetycznego nad innymi sposobami odbioru poezji.

Interesujące uwagi na temat kontekstu historyczno-literackiego szkolnej recepcji dzieł Słowackiego zawarł Mieczysław Inglot w artykule „*Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980 (ze szczególnym uwzględnieniem >Kordiana<)*”²²⁹.

Przed pięciu laty powstała pierwsza praca traktująca kompleksowo o szkolnej recepcji Słowackiego, doprowadzona do roku 1939²³⁰.

²²⁶ W. Szyszkowski, *Z dziejów recepcji szkolnej Słowackiego*, „Polonistyka”, nr 1, 1960, s. 19-27.

²²⁷ St. Frycie, *Czytelnicza recepcja romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863-1918*. (II) Słowacki, „Profile”, nr 1, r. 1971, s. 45-48.

²²⁸ B. Kryda, *Słowacki we współczesnej szkole*, „Polonistyka”, nr 1, r. 1979, s. 25-37.

²²⁹ M. Inglot, *Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980 (ze szczególnym uwzględnieniem >Kordiana<)*, w: „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku”, pod red. M. Ingłota, Wrocław 1992, s. 99-116.

²³⁰ H. Gradkowski, *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Częstochowa 2004.

Ostatnio zainteresowanie szkolnym odbiorem wieszczą wyraził Zenon Uryga w referacie wygłoszonym na sesji naukowej w Kolegium Karkonoskim w Jeleniej Górze (24 kwietnia br.), zorganizowanej w ramach Dolnośląskich obchodów Roku Słowackiego – „Juliuszada 2009”²³¹.

* * *

Penetrując dzieje obecności poezji Słowackiego w szkole, trzeba na początku zauważyć, że drugi wieszcz torował sobie drogę do lektury szkolnej o wiele trudniej niż „wieszcz genialny” (bo tak Mickiewicza nazywano w podręcznikach szkolnych już od początku lat trzydziestych XIX wieku)²³².

„*Rys dziejów piśmiennictwa polskiego*” Lesława Łukaszewicza, od którego to podręcznika rozpoczynamy niniejszy przegląd, obiegnął wszystkie zabory, a obok pierwodruku i wznowień krakowskich miał kilka wydań w Warszawie i w Poznaniu²³³. Oceny twórczości Słowackiego, zamieszczane w kolejnych edycjach tego podręcznika, są bardzo symptomatyczne dla dziejów kultu poety. Pierwsza wzmianka, z roku 1836, brzmi następująco:

„*Juliusz Słowacki ur. 1809, syn Euzebiusza i Salomei, uczył się w Wilnie. W poemacie >Żmija< i powieści >Jan Bielecki< zapowiada wieszczą, mającego odgadnąć swoje powołanie*”²³⁴).

W edycji późniejszej (1851), ostatniej przejrzonej przez autora, znajdujemy wypowiedź o wyraźnym zabarwieniu negatywnym:

²³¹ Z. Uryga, *Propozycje lektury „Kordiana” we współczesnych podręcznikach licealnych*, w: *Słowacki wczoraj i dziś*, Jelenia Góra 2010, s.129-142.

²³² Tak nazwał Mickiewicza – bodaj po raz pierwszy – Jan Popliński. Zob.: Tenże: *Nowe wypisy polskie, czyli wybór różnych wyimków prozą i poezją zawierających dla użytku młodzieży szkolnej*, cz. II Leszno 1838, s. 321.

²³³ „*Rys dziejów piśmiennictwa...*” Lesława Łukaszewicza miał 13 wydań, w tym 7 krakowskich (1836-1858), 2 warszawskie (1856-1859) i 4 poznańskie (1859-1866).

²³⁴ L. Łukaszewicz, *Rys dziejów piśmiennictwa...*, Kraków 1836, wyd. I, s. 82.

„*We wszystkim, co jego muza wyśpiewała, znajdziesz ustępy piękne, ale całość zawsze niesmaczną albo skrzywioną. Pospolicie dziwaczy*”²³⁵.

W wydaniach warszawskich (1856, 1861) znajdujemy rozwinięcie tych nieprzychylnych sądów, poznańskie zaś wydania „*Rysu dziejów*”, z lat 1860 i 1864, zamieszczają zgoła odmienną ocenę poezji Słowackiego. Poeta został awansowany do trójki najwybitniejszych wieszczów, doceniona została wielostronność jego pomysłów twórczych, bogactwo wyobraźni poetyckiej i języka.

W połowie lat czterdziestych w Poznaniu i Warszawie pojawiły się niemal równocześnie dwie książki, ujmujące skrótkowo dzieje literatury ojczystej. Były to: „*Piśmiennictwo polskie w zarysie*” Edwarda Dembowskiego oraz Kazimierza Władysława Wójcickiego „*Historia literatury polskiej w zarysach*”²³⁶.

„Czerwonemu kasztelanicy”, zawdzięczamy wprowadzenie do obiegu czytelniczego w kraju tytułów utworów emigracyjnych poety: „*Kordiana*”, „*Balladyny*”, „*Lili Wenedy*”, „*Mazepy*”, „*Księża Marka*”, „*Snu srebrnego Salomei*”, „*Księcia Niezłomnego*”.

Natomiast Wójcicki napisał o Słowackim, iż „*[...] bezsprzecznie należy do genialnych naszych poetów, w owej świetnej plejadzie, która zajaśniała obok Mickiewicza*”²³⁷. Jako ilustrację swych sądów autor podręcznika zdecydował się zamieścić „*Ojca zadżumionych*”, utwór, który trafi do kanonu lekturowego na wiele dziesiątków lat.

Z roku 1861 pochodzi Juliana Bartoszewicza „*Historia literatury polskiej potocznym sposobem opowiedziana*”²³⁸. Nazywając okres romantyzmu „*epoką Mickiewicza*”, Słowackiego i Krasin-

²³⁵ Ibidem, Kraków 1851, wyd. V, s. 111-112.

²³⁶ *Piśmiennictwo polskie w zarysie* skreślił E. D. Poznań 1845; K.W. Wójcicki, *Historia literatury w zarysach dla młodzieży*. Warszawa 1845.

²³⁷ K.W. Wójcicki, op. cit., wyd. II, Warszawa 1859-1861, t. IV, s. 226.

²³⁸ J. Bartoszewicz, *Historia literatury polskiej potocznym sposobem opowiedziana*. Warszawa 1861.

skiego autor cenil znacznie mniej (niż Mickiewicza). O pierwszym pisał: „geniusz hieroglificzny, pyszny i zuchwały”²³⁹ drugiemu zarzucał „monotonię” w obrazowaniu poetyckim. Autor „Balladyny”, zdaniem Bartoszewicza, „rzucił się niespokojnie całe życie” i „o pierwszeństwo walczył nawet z Mickiewiczem”²⁴⁰. W tym ostatnim stwierdzeniu mieściła się szczególna przygana, która odbija się szerokim echem w dziejach recepcji Słowackiego.

Po klęsce powstania styczniowego dotkliwą lukę w literaturze dydaktycznej starała się wypełnić szkoła wielkopolska, głównie za sprawą środowiska nauczycielskiego gimnazjum Św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Absolwent tegoż gimnazjum, potem jego nauczyciel, a później przez wiele lat profesor Uniwersytetu Wrocławskiego – Władysław Nehring – wydał „Kurs literatury polskiej dla użytku szkół”²⁴¹. To właśnie Nehringowi zawdzięcza szkoła polska upowszechnienie kultu trzech wieszczów, „Utwory tych mistrzów” pisał – „są niejako podstawą całej nowoczesnej poezji polskiej. Około tych trzech historyków myśli i słowa polskiego grupują się większe i mniejsze talenta, tworzą się szkoły naśladowania lub nowe kierunki”²⁴².

W roku 1877 pojawiła się w Krakowie „Historia literatury polskiej dla młodzieży opowiedziana w krótkości”, autorstwa Karola Mecherzyńskiego²⁴³. Słowacki jawi się tu jako osobowość „dumna i drażliwa”, której cechą konstytutywną ma być „zawiść nie cierpiąca wyższości”²⁴⁴, powodująca, że jego pomysły nie mają należytego dopracowania.

²³⁹ Ibidem, s. 540.

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ W. Nehring, *Kurs literatury polskiej dla użytku szkół*. Poznań 1866.

²⁴² Ibidem, s. 212.

²⁴³ K. Mecherzyński, *Historia literatury polskiej dla młodzieży opowiedziana w krótkości*. Kraków 1877. Tenże: „Przykłady i wzory z najcenniejszych poetów i prozaików polskich zebrane i zastosowane do historii literatury polskiej opowiedzianej w krótkości dla młodzieży”. Kraków 1878.

²⁴⁴ K. Mecherzyński, *Historia literatury...*, s. 328.

Dodać należy, że w galicyjskich podręcznikach dla szkół elementarnych i niższych klas gimnazjalnych Słowacki znalazł się na miejscu osiemnastym (z 25 tytułami utworów), po takich autorach, jak Stanisław Jachowicz, Wincenty Pol, Teofil Lenartowicz, Józef Ignacy Kraszewski, Władysław Syrokomla, Józef Bohdan Zaleski. Dla porównania dodajmy, że najczęściej cytowany był oczywiście Mickiewicz (130 tytułów) ²⁴⁵.

W Polsce międzywojennej uczono w szkołach średnich o Słowackim, korzystając – głównie z dwóch podręczników: książek Manfreda Kridla i Juliusza Kleinera ²⁴⁶.

W podręczniku Kridla wszystkie teksty lekturowe Słowackiego otrzymały solenny rozbiór w bogato skomentowanych pytaniach. A są to utwory następujące: „*Godzina myśli*”, „*Kordian*”, „*Balladyna*”, „*Hymn*” (*Smutno mi, Boże...*), „*Rozmowa z piramidami*”, „*Anhelli*”, „*Ojciec zadżumionych*”, „*Grób Agamemnona*”, „*Lilla Weneda*”, „*Testament mój*”, „*Na sprowadzenie prochów Napoleona*”, „*Beniowski*”, „*Tak mi Boże dopomóż*”, „*Król-Duch*” (cztery rapsody).

Kleiner przechodzi do analizy dzieł Słowackiego po omówieniu twórczości Mickiewicza, i Krasińskiego, przypomniawszy

²⁴⁵ Zob. M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie w galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych gimnazjalnych*. W: „Z dziejów edukacji literackiej w Galicji”. Pod red. M. Ingłota. Wrocław 1983, s. 51-74.

²⁴⁶ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich. Cz. I-V*, Warszawa 1925-1933; J. Kleiner, A. Brückner, *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego*. T. I. *Od początków do powstania listopadowego*, Lwów 1938; ciż, *Zarys dziejów literatury i języka polskiego*. T. II. *Od wielkiej poezji emigracyjnej do literatury nowego państwa polskiego*, Lwów 1939 [część literaturoznawczą przygotował Kleiner, część językoznawczą – Brückner – przyp. H.G.]. W niniejszym artykule korzysta się z edycji: *Zarys dziejów literatury polskiej*, Juliusz Kleiner, cz. I i II (od początków do 1918), Włodzimierz Maciąg, cz. III (1918-1966); Wrocław 1974; po cytatach podaje się w nawiasach numery stron.

o ogłoszeniu przez autora „Irydiona” „w roku 1841 w jednym z czasopism poznańskich [...] wspaniałego artykułu o Słowackim” (s. 291).

Zgodnie z konwencją całości podręcznika wywód został podzielony na wydzielone segmenty. Oto wybrane tytuły akapitów (przykłady przywołano pod kątem zaleceń ówczasie obowiązujących programów nauczania):

Psychologia w „Marii Stuart”; „Kordian”. Dzieje bohatera. Rywalizacja z Mickiewiczem; „Balladyna” próbą zastąpienia dawnej twórczości ludowej; „Anelli” jako poemat religijny; „Lilla Weneda”. Polska „duszą anielską w czerepie rubasznym”; „Beniowski” – poemat o dawnej Polsce i o samym poecie; „Fantazy”. Realizm psychologiczny; Filozofia mistyczna poety i jej źródła. „Król Duch”.

Podsumowując omówienie twórczości Słowackiego Kleiner odniósł się do dzieła Mickiewicza. Nawiązał przy tym do słynnej oceny porównawczej pozostawionej przez Krasińskiego i tym nawiązaniem zakończył rozdział poświęcony autorowi „Kordiana”. Zacytujmy te zdania, dziś nieco zniewalające formułą stylistyczną, mające wszakże rangę trafnej konkluzji:

Mickiewicz, jak wnikliwie stwierdził Krasiński, siłę dośrodkową ukazuje w swej zwartości i syntetyczności – u Słowackiego działa siła odśrodkowa, objawiająca się rozprzestrzenieniem perspektyw, rozprężliwością i giętkością cudowną. Mickiewicz jest kształtującym wyraziście plastykiem – Słowacki sugeruje wartości poetyckie malarzką i muzyczną ekspresją. Mickiewicz budzi poczucie prawdy – Słowacki poczucie czarownej odrębności i autonomiczności tworzonego świata (s. 325).

* * *

„Osobliwością powojennych programów nauczania języka polskiego – jak słusznie zauważyła Bożena Chrzastowska – jest wyraźny związek ich koncepcji z aktualną polityką oświatową

przy jednoczesnej izolacji od zamian zachodzących równoległe w literaturoznawstwie”²⁴⁷.

Pierwszym dokumentem centralnie regulującym przebieg procesu dydaktycznego w szkole powojennej był *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*²⁴⁸, obowiązujący od roku szkolnego 1949/50. Program uczył rozumienia literatury „jako oręża ideologicznego w walce społecznej”²⁴⁹. Wytyczne te miały oczywiście wpływ na szkolną recepcję Słowackiego. Obowiązkowo należało zanalizować te teksty autora *Mazepy*, które wyraźnie odślaniały społeczno-polityczne konflikty epoki: *Odę do wolności*, *Kordiana*, *Balladyne*, *Anhellego*, *Lillę Wenedę*, *Grób Agamemnona*, *Beniowskiego* (we fragmentach), *Do autora „Trzech psalmów”* oraz wybrane liryki (program nie precyzował tytułów).

W pewnym sensie przełomową okazała się *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/58*²⁵⁰, w której zrezygnowano z terminologii ekonomiczno-socjologicznej w nazewnictwie okresów literackich²⁵¹. Lista lektur obowiązkowych objęła następujące dzieła Słowackiego: *Kordiana*, *Balladyne*, liryki (wybór), *Beniowskiego* (fragment), *Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”* (fragment). W bibliografii nadobowiązkowej znalazły się też: *Fantazy*, *Lilla Weneda* i *Mazepa*²⁵².

²⁴⁷ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979, s. 24.

²⁴⁸ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)*. Język polski, Warszawa 1949.

²⁴⁹ J. Z. Jakubowski, *Historia literatury w nowym programie*, „Polonistyka” 1948, nr 4, s. 193.

²⁵⁰ *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/58*, Warszawa 1957.

²⁵¹ Na jej przełomowy charakter zwraca uwagę P. Bagiński w artykule *Nad nowym programem języka polskiego dla klas licealnych*, „Polonistyka” 1947, nr 5.

²⁵² Ze spisu lektur uzupełniających należało wybrać cztery pozycje i omówić je – „bez poddawania dokładnej analizie”. Uczniów obowiązywała lektura 2-4 (do wyboru) utworów z tejże listy.

Z kolei program nauczania z 1964 roku²⁵³ usuwał z listy lektur obowiązkowych *Balladynę* oraz konkretyzował tytuły liryków, spośród których należało wybierać: *Rozłączenie*, *Hymn [Smutno mi, Boże...]*, *Grób Agamemnona*, *Testament mój*.

Począwszy od roku szkolnego 1970/71 zaczęto wprowadzać w liceach klasy profilowane. Fakt ten musiał więc uwzględniać program nauczania z 1971 roku²⁵⁴. Obowiązywał on – z niewielkimi zmianami – przez 10 lat; nowością był takie zapisy w celach nauczania – „kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu” i „rozwijanie wrażliwości na ideowe i artystyczne walory literatury”.

Jeśli chodzi o Słowackiego, zalecano omówić życiorys poety w powiązaniu z jego twórczością: *Kordianem*, fragmentem *Beniowskiego* oraz wybranymi lirykami²⁵⁵. Jako lektury uzupełniające zaproponowano *Balladynę* lub *Fantazego*. Program uwzględniał też hasło „Znaczenie Słowackiego w dziejach literatury i kultury polskiej”²⁵⁶.

W 1981 r. w „Polonistyce” ukazały się dwa alternatywne programy nauczania. Jeden z nich zaproponował Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania²⁵⁷, drugi –

²⁵³ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy VIII-XI*, Warszawa 1964.

²⁵⁴ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język Polski. Klasy I-IV. Profil podstawowy, profil humanistyczny (filologiczny), profil matematyczno-fizyczny, profil biologiczno-chemiczny*, Warszawa 1971.

²⁵⁵ Zaproponowano: *Rozłączenie*, *Grób Agamemnona*, *Testament mój*, *Pogrzeb kapitana Mayznera* i *Uspokojenie*.

²⁵⁶ Z kolei w myśl *Instrukcji programowej dla liceum ogólnokształcącego* z 1973 roku w klasach o profilu ogólnym zalecano ograniczyć liczbę analizowanych liryków Słowackiego do dwóch. W lekturze obowiązkowej znalazł się także – jak poprzednio – *Kordian*. Lista lektur uzupełniających pozostała bez zmian, zrezygnowano jednak z tematu „Znaczenie Słowackiego w dziejach literatury i kultury polskiej”.

²⁵⁷ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Projekt „Polonistyka”* 1981, nr 5, s. 422-478.

obóz „Solidarności”²⁵⁸. Oba stały się wzorem dla opracowania instrukcji programowej mającej obowiązywać przez cztery kolejne lata, począwszy od roku szkolnego 1981/1982. W lekturze podstawowej z dzieł Słowackiego znalazły się następujące pozycje: *Kordian*, wybrane liryki, fragmenty *Beniowskiego*, natomiast w uzupełniającej: *Balladyna*, *Lilla Weneda*, *Fantazy*, *Sen srebrny Salomei*. Ponadto zalecono także wybór epistolografii romantycznej, między innymi listów Słowackiego.

W roku szkolnym 1990/91 obowiązywał już nowy, dwuwersyjny, program nauczania dla szkół średnich²⁵⁹, efekt przełomu ustrojowego, który dawał nauczycielom pewną swobodę w programowaniu procesu dydaktycznego.

Uściślenie zadań programowych znalazło wyraz w kolejnych edycjach podręczników.

W 1946 ukazał się dwutomowy podręcznik Teofila Wojeńskiego pt. *Historia literatury polskiej*²⁶⁰. Książka dzieliła biografię Słowackiego na standardowe okresy; miała formę wykładową; nie zawierała obudowy dydaktycznej ani wypisów. Z twórczości Słowackiego w całości zamieszczała tylko kilka liryków, m.in. *Hymn o zachodzie słońca*, *Na sprowadzenie prochów Napoleona* i *Testament mój*.

²⁵⁸ *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Sekcja Oświaty i Wychowania „Solidarność”, „Polonistyka” 1981, nr 5, s. 479-511.*

²⁵⁹ *Program Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Zawodowego i Technikum. Język Polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990. Wersja I proponowała w lekturze podstawowej *Kordiana* oraz liryki (w tym *Grób Agamemnona*). W spisie lektur uzupełniających znalazły się następujące pozycje: *Beniowski* (fragmenty), *Lilla Weneda*, *Fantazy*, *Anhelli*, *Książka Marek* i *Ojciec zadżumionych*. Wykaz proponowanych lektur podstawowych w wersji II pokrył się ze spisem znajdującym się w wersji I. Jako lektury uzupełniające pojawiły się: *Balladyna*, *Sen srebrny Salomei* i *Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”*. Rejestr ten wprowadzał także propozycję lektury epistolografii romantycznej w wyborze (w tym także listów Słowackiego).

²⁶⁰ T. Wojeński, *Historia literatury polskiej*, t. II, Warszawa 1946.

Pierwszym napisanym już po wojnie podręcznikiem do epoki romantyzmu była *Historia literatury polskiej dla klasy X* Kazimierza Wyki²⁶¹. Książka ta ujmowała twórczość literacką w kategoriach tzw. nadbudowy, czyli zwierciadła sytuacji ekonomicznej i konfliktów społecznych.

W dziele Słowackiego Wyka doszukiwał się przede wszystkim tzw. dążeń postępowych. Np. omawiając *Beniowskiego* – badacz podkreślał protest Słowackiego „przeciwko zacofaniu społecznemu, niedowładowi intelektu wśród współczesnych, resztkom przekonań szlacheckich”²⁶². Czytamy tam również, że w utworach okresu mistycznego można odnaleźć „dawnego Słowackiego, poetę ludu, postępu, rewolucji i walki ze wstecznictwem”²⁶³.

Tezy tego badacza podtrzymują – w zasadzie – Stanisław Jerschina, Zdzisław Libera i Eugeniusz Sawrymowicz, autorzy *Literatury polskiej okresu romantyzmu*, podręcznika obowiązującego od lat sześćdziesiątych²⁶⁴. Sawrymowicz omawiający tu twórczość drugiego wieszcza, wprowadza m.in. rozdział „Poeta rewolucji”, ukazując – za Wyką – wartości rewolucyjne ideologii Słowackiego, którego to postawy nie zmieniła nawet poezja mistyczna.

Literatura polska okresu romantyzmu obowiązywała do 1978 r., kiedy to pojawił się w szkołach średnich podręcznik pt. *Romantyzm*²⁶⁵. Autorem rozdziału poświęconego Słowackiemu jest – jak poprzednio – Sawrymowicz. Zaletą książki jest obecność cytatów z sądów współczesnych badaczy na temat

²⁶¹ K. Wyka, *Historia literatury polskiej dla klasy X*, cz. I, *Romantyzm*, Warszawa 1952.

²⁶² Ibidem, s.268.

²⁶³ Ibidem, s. 286.

²⁶⁴ S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz, *Literatura polska okresu romantyzmu*, Warszawa 1962.

²⁶⁵ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera, *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*, Warszawa 1978.

poezji romantycznej oraz zamieszczenie wskazówek bibliograficznych, zamykających każdy rozdział²⁶⁶.

W kolejnym podręczniku – Stanisława Makowskiego: *Romantyzm* (Warszawa 1989) – o życiu i twórczości Słowackiego traktuje rozdział zatytułowany „*Nowi >>bogowie<< narodowej poezji. Juliusz Słowacki. Zygmunt Krasiński*”. Makowski opracowuje *Kordiana*, *Lillę Wenedę*, *Grób Agamemnona*, *Beniowskiego* i *Fantazego*, wspierając się uwagami innych badaczy literatury (roz. „*Materiały*”) oraz – zgodnie z założeniami nowego programu nauczania – „*Kontekstami*” i „*Nawiązaniem*”.

W połowie lat dziewięćdziesiątych ukazał się podręcznik Aliny Kowalczykowej²⁶⁷, w którym autorka odchodzi od chronologii na rzecz ujęcia problemowego. Z tekstów poety szerzej omówione zostały: *Kordian*, *Balladyna*, *Fantazy* oraz *Beniowski*. Autorka wspomina też o *Śnie srebrnym Salomei* i *Poemie Piasta Dantyszka*, *Horsztyńskim*, *Księdzu Marku* oraz lirykach: *Grobie Agamemnona*, *Uspokojeniu*, *W Szwajcarii*. Dość dużo uwagi poświęca interesującemu nas twórcy w dziale traktującym o miłości romantycznej. Na przykładzie bohaterki *Balladyny*, *Lilly Wenedy*, *Horsztyńskiego*, *Księdza Marka*, *Mazepy*, *Snu srebrnego...* – Kowalczykowa wprowadza czytelnika w galerię kreacji kobiecych Słowackiego.

Od roku 1999 obserwujemy odejście od centralistycznego formułowania szczegółowych kierunków polityki oświatowej. Zasadniczym aktem prawnym, który reguluje dziś działania edukacyjne jest *Podstawa programowa*, wyszczególniająca kanon podstawowo-

²⁶⁶ W przypadku Słowackiego są to ogólne opracowania życia i twórczości poety, wydania zbiorowe jego dzieł, a także opracowania *Kordiana*, *Balladyny*, drobnych utworów poetyckich i *Beniowskiego*.

²⁶⁷ A. Kowalczykowa, *Romantyzm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1994.

wych treści nauczania z poszczególnych przedmiotów. Podstawa programowa języka polskiego w szkołach średnich (jeszcze obowiązująca – tylko do roku 2012) zawiera ogólne sformułowania: „wybrane sceny z dramatów romantycznych (J. Słowackiego, Z. Krasińskiego)” oraz „wybór poezji romantycznej” (w tym utwory Mickiewicza, Słowackiego i Norwida)²⁶⁸.

Wprowadzenie reformy spowodowało, iż na rynku wydawniczym pojawiło się wiele programów nauczania i przypisanych do nich podręczników. Oto informacje o miejscu Słowackiego w pięciu wybranych podręcznikach licealnych.

W podręczniku *Barwy epok*²⁶⁹ Witolda Bobińskiego, Bogusława Kołcza i Anny Janus-Sitarz proponowaną pozycją książkową Słowackiego jest *Kordian* (lektura całości). Podręcznik zamieszcza zadania do lektury tego utworu. W dziale „Konteksty, problemy, pytania” znajdziemy, przy okazji analizy „*Grobu Agamemnona*, m.in. zadania dotyczące cech wyobraźni Słowackiego oraz wyłaniającego się z utworu obrazu Polaków. Autorzy zamieszczają też przykładowy temat wypracowania: *Słowacki wobec Polaków. Patriotyzm bolesny „Grobu Agamemnona”*.

W podręczniku *Pamiętajcie o ogrodach*²⁷⁰ autorstwa Andrzeja Z. Makowieckiego, Andrzeja Markowskiego, Włodzimierza

²⁶⁸ Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 9 maja 2002 r., poz. Nr 51). Podstawa ta wyszczególnia także treści dla profilu humanistycznego, ale w doborze lektur sytuacja nie ulega zmianie.

²⁶⁹ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 2, Liceum ogólnokształcące*, Warszawa 2003.

²⁷⁰ A. Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, *Pamiętajcie o ogrodach... Kultura, Literatura. Język. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, cz. 2, Warszawa 2003. Warto zauważyć, iż cykl *Pamiętajcie o ogrodach* wzbogacono dodatkowym podręcznikiem do kształcenia w zakresie rozszerzonym. Znalazły się w nim następujące teksty Słowackiego: [*Bo to jest wieszczą najjaśniejszą chwałę...*], hymn *Bogurodzico, Dziewico!*, Hymn [*Smutno mi, Boże...*], *Oda do wolności, [Przez furie jestem targan jak Orfeusz...]*, *Rozłączenie, Uspokojenie*. W podręczniku brak jednak ćwiczeń i poleceń do tekstów. Por. A. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, „*Pamiętaj-*

Paszyńskiego i Tomasza Wroczyńskiego epoka romantyzmu została nazwana „*czasem diamentów i popiołów*”. W dziale „*Widzieć... i wcielać słowa*” zamieszczono propozycję analizy *Testamentu mojego*, a w dziale „*Inne wędrówki romantyczne*” odnajdziemy fragmenty *Kordiana*, *Podróży do Ziemi Świętej* i *Beniowskiego*. Zamieszczono również – co warte podkreślenia – zadania na temat języka poetyckiego wieszczów.

W podręczniku Mariana Stali, *Literatura polska. Romantyzm*²⁷¹, w rozdziale *Konrad i inni. W stronę polskiego dramatu romantycznego*, pojawia się akapit, zatytułowany *Pojedynek z Mickiewiczem, poświęcony Słowackiemu*. Podręcznik proponuje również tematy wypracowań (*Rozliczenie z romantycznymi doświadczeniami w „Kordianie”* oraz *Motyw szatana w literaturze romantycznej na podstawie „Kordiana”* oraz *poznanych fragmentów „Fausta” Goethego*) i zadania dotyczące oceny postawy polskich bohaterów romantycznych. Zamieszczona też została antologia tekstów, uwzględniająca, takie tytuły Słowackiego: *Hymn* („*Bogarodzico...*”), *Sowiński w okopach Woli*, *Hymn* (*Smutno mi, Boże...*), *Paryż*, *Rozłączenie*, *Rzym*, *Na sprowadzenie prochów Napoleona*, *Testament mój*, *Pogrzeb kapitana Meyznera*, [*Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała*], *Zachwycenie* (fragment).

Podręcznik *Między tekstami*²⁷² autorstwa Stanisława Rośka, Ewy Nawrockiej, Bolesława Oleksowicza i Grażyny Tomaszewskiej usiłuje kształcić przede wszystkim umiejętność czytania tekstów Słowackiego w kontekście współczesnym. Oto przykład:

cie o ogrodach” Kultura. Literatura. Język. Antologia. Część 2. Kształcenie w zakresie rozszerzonym, Warszawa 2003.

²⁷¹ M. Stala, *Nowa szkoła średnia, klasa 2. Liceum ogólnokształcące. Liceum Profilowane. Technikum. Literatura polska. Romantyzm*, Wyd. Literackie, Kraków 2003.

²⁷² Stanisław Rosiek, Ewa Nawrocka, Bolesław Oleksowicz, Grażyna Tomaszewska, *Między tekstami. Język Polski. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 3 Romantyzm (echa współczesne)* GWO, Gdańsk 2003.

W rozdziale „Świat jako księga” pojawia się *Rozmowa z piramidami*, wprowadzona tekstami R. Przybylskiego: *Odyseją ducha* oraz fragmentem *Podróży Juliusza Słowackiego na Wschód*, a w kontekstowym dziale pt. „Echo” znajdziemy fragmenty *Wycieczki do Egiptu* Mirona Białoszewskiego.

W podręczniku Doroty Siwickiej i Aleksandra Nawareckiego *Przeszłość to dziś*²⁷³ utwory Słowackiego odnajdziemy w następujących rozdziałach: „*Bunt młodych*” (*Kordian, akt I, scena I, fragment*), „*Wobec natury. Podróż*” (*Rozłączenie*), „>>Ja<<. *Narodziny indywidualizmu*” (*fragmenty Beniowskiego i listu do matki*), „*Wiara i nadzieja*” [*Hymn. Smutno mi, Boże...*] oraz liryk [*Kiedy pierwsze kury Panu śpiewają...*], „*To my jesteśmy historią...*” (*Kordian, akt III, scena IV*), „*Dramat romantyczny*” (*fragment Balladyny*), „*Ojczyzna Polaków*” (*Grób Agamemnona, fragment wiersza [Szli krzycząc...]*), „*Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy*”. Podręcznik poświęca dużo miejsca *Kordianowi*, proponując też ciekawą metodę aktywizującą – odtworzenie przebiegu sceny w podziemiach katedry św. Jana. Warto też podkreślić, iż mające kontekstowy charakter rozdziały „*Dialog z tradycją*” i „*Dziś*” uwzględniają nawiązania do romantyzmu w najnowszych tekstach literackich.

Na koniec trzeba wspomnieć, że ostatnio ukazało się rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009; zał. Nr 4) o nowych podstawach programowych. Wchodzą one w życie w gimnazjum sukcesywnie od r. szk. 2009/2010, a w liceum – od r. szk. 2012/2013. Zakres obowiązujących tekstów literackich z epoki romantyzmu przedstawia się następująco: w gimnazjum – wybrana ballada Mickiewicza, „*Reduta Orzona*”, „*Dziady*” cz. II, „***Balladyna***” (w całości lub we fragmentach); w liceum: wybrane sonety Mickiewicza

²⁷³ A. Nawarecki, D. Siwicka, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. II klasa liceum i technikum. Część I*, Warszawa 2003.

i inne wiersze (w tym – „*Romantyczność*”), „*Dziadów*” cz. IV (w całości lub we fragmentach), „*Dziadów*” cz. III, „*Pan Tadeusz*”, **wybrane wiersze Słowackiego** i Norwida, „*Kordian*” (profil podstawowy kształcenia: w całości lub we fragmentach); „*Kordian*” lub „*Fantazy*” oraz „*Nie-Boska komedia*” (profil rozszerzony kształcenia: w całości).

Jak widać zakres kształcenia – w odniesieniu do romantycznych wieszczów, w tym Słowackiego – niebezpiecznie się kurczy.

Miłosz i Mickiewicz

Biografia i twórczość Mickiewicza inspirowała Czesława Miłosza nieustannie. Zaobserwujemy to w jego deklaracjach oraz w praktyce poetyckiej. Analogie życia i twórczości obu poetów są też zastanawiające, co odnotowuje dyskretnie sam autor *Traktatu moralnego*.

Sięgnijmy najpierw do uwarunkowań biograficznych oraz obszarów tematycznych dorobku Czesława Miłosza, następnie udzielmy głosu Miłoszowi-eseiście, wypowiadającemu się o twórczości Pierwszego Wieszca, następnie przeanalizujmy miejsce Mickiewicza w Miłoszowej *Historii Literatury polskiej*, by na koniec ukazać „rozmowę” dwóch wybranych wierszy obu poetów.

1. Meandry życia i twórczości

Dworek rodzinny Miłoszów w Sztejniach przypominał dworek Mickiewiczów w Nowogródku. Podobno Czesław, podobnie jak Mickiewicz, został jako dziecko ofiarowany pod szczególną opiekę Matce Boskiej i, jak utrzymywała rodzina, dzięki temu orędownictwu przeżył dyfteryt. Jak Mickiewicz, zyskał Miłosz od młodości wielokulturowość doświadczenia, choć sytuacja narodowościowa w jego rodzinnym powiecie kiejańskim była inna niż w Nowogródku. Nowogródek był bowiem

etnicznie białoruski, nie litewski. Natomiast w Kiejdanach i okolicy nie było Białorusinów. Pisze współczesny badacz: *Właściwie wszyscy wywodzący się z „Kresów” polscy pisarze stale odwoływali się i odwołują do swego wielojęzycznego doświadczenia, ponieważ nawet przeciwstawiając je uboższej monokulturowości[...] ziem tak zwanego Królestwa. Czynili tak Mickiewicz, Słowacki, Malczewski, Orzeszkowa i Sienkiewicz. Rodziewiczówna i Iwazkiewicz. Czynią tak nadal Odojewski i Konwicki. I nie inaczej jest w twórczości Miłosza*²⁷⁴.

Jako jeden z ostatnich twórców – Miłosz mógł o sobie powiedzieć: *gente Lituanus, natione Polonus*. Poczuciu swej tożsamości dawał wyraz wielokrotnie, między innymi w *Dolinie Issy*, a także w *Rodzinnej Europie*. Czytamy w tej drugiej książce: *Rzeka Niemen, niedaleko swego ujścia do morza Bałtyckiego, przyjmuje kilka małych dopływów z północy, ze środka półwyspu. Nad jednym z nich, Niewiażą, przypadło mi rozpocząć wszystkie przygody. [...] Był rok 1911. [...] Otrzymałem chrzest i zostałem przyjęty na łono Rzymsko-Katolickiego Kościoła...].* I autor stwierdza: *Każde dziecko, dodane do wielomilionowej masy narodów podbitych, było dzieckiem kłęski*²⁷⁵. To wyznanie współbrzmie z Mickiewiczowskim określeniem własnej przynależności do pokolenia zniewolonych: *urodzony w niewoli, okuty w powiciu*²⁷⁶ ...

Od dziesiątego roku życia Czesław Miłosz przebywał w Wilnie. Tam też studiował – polonistykę (krótko!) a potem prawo. Tu podczas studiów animował zespół STO²⁷⁷, jak niegdyś

²⁷⁴ A. Zawada, *Miłosz*, Wrocław 1996, s. 15.

²⁷⁵ C. Miłosz *Rodzinna Europa*, Paryż 1980, s. 18-19.

²⁷⁶ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Wydanie Rocznicowe, Warszawa 1995, s. 309.

²⁷⁷ Oto poetycki komentarz do tego skrótu:

*Wiosła niosą kije liśćmi owinięte
i znad Jezior Zielonych bukiety.
Coraz bliżej ulicą Zamkową –
i już nic, to tylko stoi obłok
nad Sekcją Twórczości Oryginalnej*

Mickiewicz Filomatów. Pisał po latach o tym okresie życia: *Z krótkich chwil radości, zaznanych w gronie kolegów, prawie jak Filomatów, układałem sobie później latami życie imaginacyjne, jakie mogłoby być, wśród swojskich widoków i swojskich twarzy, tam, gdzie nikomu nie trzeba tłumaczyć, kim się jest i co się robi*²⁷⁸. Na uniwersytecie Wileńskim należał do opozycji wobec prawicowych związków burszowskich. Taką opozycją był Akademicki Klub Włóczęgów, preferujący sporty i wycieczki. Wstępując do grupy poetyckiej żagarystów odrzucał linię Skamandra, ale wyjątek czynił dla Iwaszkiewicza. *Poemat o czasie zastygłym* (1933) – debiut książkowy Miłosza – jest mocno estetyzujący. Ale to już zapowiedź ciągłej oscylacji między „płaszczem Gustawa” a „płaszczem Konrada”. Bo – jak Mickiewicz, Miłosz to romantyk klasycyzujący. Jego styl ma od młodości charakter polifoniczny. Jan Błoński²⁷⁹ zwrócił uwagę na pozorną przystępność, a właściwie zagadkowość tej poezji. Chodzi o *Trzy zimy*, *Ocalenie* oraz *Gucia zaczarowanego*. Błoński utrzymuje, że w latach trzydziestych były jakby dwie drogi rozwoju poezji; jednej przewodził konstruktywista Julian Przyboś, drugą łączono w jakimś stopniu z „metafizykiem Miłoszem „*Tak więc można powiedzieć, że w poezji trzydziestolecia istniały jakby „strona Przybosia” i „strona Miłosza”, nie zawsze wyraziście, ale przecież obecne i dyskretnie skłócone*²⁸⁰. Czy autor *Poematu o czasie zastygłym* był katastrofistą? Warto tu zacytować opinię Kazimierza Wyki, przytoczoną przez Błońskiego: (*Kazimierz Wyka*) *mówił o opozycji „ogrodów lunatycznych” i „ogrodów pasterskich”, w których błąka się na przemian muza*

Koła Polonistów. (C. Miłosz, *Miasto bez imienia*. W: tenże: *Miasto bez imienia*. *Poezje*, Paryż 1969, s. 13).

²⁷⁸ C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, Warszawa 1982, s. 253.

²⁷⁹ J. Błoński, *Lęki, sny i prorocstwa – Czesław Miłosz*. W: *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*. Pod red. Ireny Maciejewskiej, Warszawa 1982, s. 559-583.

²⁸⁰ *Ibidem*, s. 560-561.

poety²⁸¹. Poszerzając tę konstatację Błoński dochodzi do następującej konkluzji, która miałaby stanowić *credo* – nie tylko młodzieńczej – twórczości Miłosza: *Niechże więc poezja zestawia i jednoczy wszelkie odmiany człowieczej „mowy”, niech stara się zawsze wyrazić całość ludzkiego doświadczenia, niech pracowicie zdąża do jedności prawdy i zachwyty*²⁸². Wiadomo, że jest to dukt wytyczony przez Mickiewicza.

Miłosz, wychowany w tyglu kultur, tę wielokulturowość będzie wciąż pielęgnował. Już na początku twórczości porównywano go z Mickiewiczem. Tak utrzymywali Stefan Kisielewski, Ludwik Fryde, po opublikowaniu przez poetę drugiego tomiku – *Trzy zimy* (1936). Miłosz potrafił wyobraźniowo funkcjonować w różnych epokach – od czasów biblijnych – po współczesność. Odcinał się od nadmiernej warsztatowości Awangardy Krakowskiej, cenił natomiast lidera II Awangardy – Józefa Czechowicza. Kolejny tom – *Ocalenie* (1945), zawierający wiersze z okresu przedwojennego i z czasów wojny to przykład klasycystycznego ujmowania rzeczywistości. Brak tam romantycznego ekshibicjonizmu; charakterystyczne jest ściszenie. Tym zbiorem Miłosz wpisuje się jakby w nowy spór romantyków z klasykami²⁸³, lecz, paradoksalnie, po stronie klasycyzmu. Ten bowiem dziedzic epoki wieszczów miał odwagę odciąć się od nurtu martyrologicznego i w tuż powojennym wierszu *W Warszawie* apelował: *Zostawcie Poetom chwilę radości, Bo zginie wasz świat*²⁸⁴.

Jak wiadomo, Miłosz został emigrantem z wyboru. Znowu – jak Mickiewicz. To nie był łatwy wybór. Po latach wspomni, jak źle, on, twórca pomawiany o kosmopolityzm, znosił oddalenie od kraju: *A mój los, wygnanie, znosiłem źle*²⁸⁵ – napisze po latach.

²⁸¹ K. Wyka, *Ogrody lunatyczne i ogrody pasterskie*, „Twórczość” 1946, nr 5, s. 135-147. Cyt za: J. Błoński, op. cit., s. 569.

²⁸² Ibidem, s. 581.

²⁸³ A. Zawada, op. cit., s. 102 i nast.

²⁸⁴ C. Miłosz, *W Warszawie*, W: tenże, *Poezje*, Warszawa 1988, s. 106.

²⁸⁵ C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, op. cit. s. 253.

Jako poeta pisał po polsku i ten język pozostał dla niego podstawą wypowiedzi, mimo posługiwania się, także w pracy uniwersyteckiej, na co dzień angielszczyzną. Nagonek na Miłosza po jego pozostaniu za granicą ze strony pisarzy krajowych nie warto wspominać, może poza wierszem Jarosława Iwaszkiewicza, zaliczanego przez Miłosza do jego patronów poetyckich, który w poetyckim liście do poety zarzucił mu odcięcie się od korzeni. To była diagnoza w jakimś stopniu trafna. Los emigranta był ciężki, zwłaszcza dla pisarza. Miłosz oparł się najpierw w Paryżu, znowu jak Mickiewicz. Tam, w majowym numerze Kultury z 1951 roku umieścił swój słynny protest – *(Nie)* – przeciw komunistycznemu zniewoleniu pisarzy w Polsce i tym samym wybrał status emigranta. Ale chłodne podejście cechowało też przyjęcie Miłosza w kołach emigracyjnych. Niektórzy mieli go wręcz za wtyczkę komunistyczną, biorąc pod uwagę jego niedawną przeszłość – pracę w dyplomacji rządowej. Tym więcej warto wymienić tych intelektualistów, którzy darzyli sympatią i wspomagali pomocą emigranta – od pierwszych dni jego dramatycznej decyzji. Byli to, związani z paryską „Kulturą”: Jerzy Giedroń, Józef Czapski, Zygmunt Hertz oraz wojenny jeszcze uchodźca – Melchior Wańkowicz. Reminiscencje z tego pobytu w Paryżu zawiera wiersz pt. *Paryż 1951*.

Oto jego fragment:

*Miasto mojego żalu,
Okrutne, słodkie i ludzkie,
Różo co palisz serce
Za cenę mięsa i wina,
Za cenę poniżenia, za cenę lez i nadziei*²⁸⁶
– czytamy w tym tekście.

I mimowolnie nasuwa się smutna refleksja z *Epilogu „Pana Tadeusza”*: *O tym – że dumać na paryskim bruku...*²⁸⁷.

²⁸⁶ C. Miłosz, *Paryż 1951*. W: tenże, C. Miłosz, *Poezje*. Warszawa 1988, s. 197.

²⁸⁷ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Warszawa 1985, s. 382.

Zarzucanie Miłoszowi „zdrady” przez pisarzy krajowych, które rozgorzało ponownie po ukazaniu się w Paryżu *Zniewolonego umysłu* (1953), nasuwa analogię do paszkwilanckich nagoniek na młodzieńczą poezję Mickiewicza, jakoby apoteozującą właśnie zjawisko „zdrady”. Celował w takim oświeceniu młodzieńczej twórczości Mickiewicza znany poeta ukraiński i pracownik Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie Iwan Franko²⁸⁸, dziś patron tego, ukraińskiego już, uniwersytetu.

W latach 1955-56 powstaje *Traktat poetycki* (wyd. – Paryż 1957), w którym Mickiewiczowi zostało w dziejach poezji polskiej, będących tematem tego niezwykłego utworu, poświęcone oddzielne miejsce. Do Mickiewicza nawiązuje Miłosz także w swym zawodzie – jak to sam określa – *szkolarza*, czyli (od roku 1960) funkcji wykładowcy literatur słowiańskich na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley.

Gdyby wskazać na słupy milowe dojrzałej twórczości Miłosza, należałoby jednym tchem wymienić takie tytuły tomów poetyckich, jak: *Światło dzienne* (1953; tu m.in. – *Traktat moralny*), wspomniany *Traktat poetycki* (1957), *Miasto bez imienia* (1969), *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada* (1974) powieść *Dolinę Issy* (1955) oraz – z zakresu eseistyki – *Zniewolony umysł* (1953), *Zdobycie władzy* (1953), *Prywatne obowiązki* (1972), *Ziemię Ulro* (1977).

Miłosz, poeta, eseista – przejawia jednak pewną nieufność do literatury. Może to też wpływ Mickiewicza, który „zamilkł” jako epik i dramaturg po roku 1834, zamieszczając w nieco późniejszych *Zdaniach i uwagach* ów słynny dwuwiersz – dewizę dalszego życia:

²⁸⁸ I. Franko, *Poeta zdrady*. W: Tenże, *O literaturze polskiej*. Wyboru dokonał i opracował M. Kuplowski, Kraków 1979, s. 60-70. Zob. także: H. Gradkowski, *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategia lektury i style odbioru*. Jelenia Góra 2001, s. 181.

*W słowach tylko chęć widzimy, w działaniu potęgę,
Trudniej dzień dobrze przeżyć niż napisać księgę*²⁸⁹.

2. Miłosz-eseista o Mickiewiczu

W tej części wypowiedzi oddamy głównie głos samemu Miłoszowi, zwracając uwagę na deklaracje poety odnoszące się do Mickiewicza.

Od dziecka był autor *Doliny Issy* zafascynowany Mickiewiczem jako poetą. Wspomina po latach: *Poezja romantyczna jest samym rdzeniem literatury polskiej [...] Wyrosłem i studia odbyłem w mieście Wilnie, gdzie, chyba nieprzypadkowo narodził się polski romantyzm, zważywszy na szczególny charakter tej stolicy Litwy [...] Moi starsi koledzy – starsi o sto lat – zakładali tam tajne organizacje [...]. Jeden z nich stał się najważniejszym polskim poetą i oczywiście uważam się za jego ucznia [...] Wiersz (Mickiewicza) streszcza niejako całe dzieje polskiego wiersza [...]*²⁹⁰.

I tu blok wypowiedzi Miłosza na temat *Pana Tadeusza*, jego ukochanej książki:

– [...] „*Pan Tadeusz*” korzysta ze wszystkich przywilejów dystansu, który, zdaniem Schopenhauera – i Simone Weil – jest duszą sztuki²⁹¹.

– *Zadziwiające, jedyne w swoim rodzaju osiągnięcie w poezji światowej, pozostaje ten poemat książką podręczną każdego polskiego poety...*²⁹²

– „*Pan Tadeusz*” (to) pieśń o błogosławieństwach ziemi²⁹³.

²⁸⁹ A. Mickiewicz, *Słowo i czyn*. W: *Zdania i uwagi z dzieł Jakuba Bema, Anioła Ślązaka (Angelus Silesius) i Sę-Martena*. W: tenże: *Wiersze*, Wydanie Rocznicowe, Warszawa 1993, s. 380.

²⁹⁰ Cz. Miłosz, *Zaczynając od mojej Europy*. W: *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Warszawa 1990, s. 17.

²⁹¹ Cz. Miłosz, *W Wielkim Księstwie Sillicianii*, W: *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1996, s. 89.

²⁹² Cz. Miłosz, *Zaczynając od mojej Europy*, op. cit., s. 5-24.

²⁹³ Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, op. cit., s. 267.

– *Że ojczyzna jest pojęciem z tego zakresu co baśń i mit, powinniśmy wiedzieć jako czytelnicy „Pana Tadeusza”, który to utwór, paradoksalnie, może tylko w warstwie socjologicznej, powieściowej, coś tam „odtworzyć”. Jako uczeń gimnazjum byłem wrażliwy na mnóstwo w nim odstępstw od prawdy w przedstawieniu litewskiej przyrody, aż wreszcie zgodziłem się, że to baśń urealniona*²⁹⁴.

– *[...] Wbrew pozorom, a także wbrew świadomym zamiarom autora „Pan Tadeusz” jest poematem na wskroś metafizycznym*²⁹⁵.

– *[...] Towarzyszący mi bez ustanku „Pan Tadeusz” Mickiewicza, (to) poemat, w którym najwyklesze wydarzenia codziennego życia, ponieważ są opisywane jako dawniej minione, przemieniają się w wątek baśni, a ból jest nieobecny, jako że dosięga on tylko nas, żywych, nie postaci przywołane we wszechprzebaczającym wspomnieniu*²⁹⁶.

Duży akapit w *Ziemi Ulro* poświęcony jest też *Dziadom* i w ogóle – Mickiewiczowi – myślicielowi, ale i artyście. Tu znajdujemy nieco myśli krytycznych: Miłosz, deklarując się mimowolnie jako klasyk, przyznaje się, iż nie wie [...] *co znaczą duchy i widma w jakimkolwiek utworze literackim*²⁹⁷, a w *Dziadach* się od nich roi... Toteż wypowiadając się o *Dziadach* zwraca uwagę właśnie na kreacje postaci spoza świata realnego. Pisze: [...] *Takie sprzężenie(duchów) jak w „Dziadach” jest wyjątkowe: duchy rozszerzają teatralną przestrzeń i uczestniczą*

²⁹⁴ Jw., s. 91.

²⁹⁵ Jw., s. 132-133. I jeszcze uzupełnienie tego cytatu: „*Pan Tadeusz*” powstał w tym samym ciągu poezji metafizycznej i religijnej co liryki rzymskie i „*Dziady*” część III-cia, tuż po tych ostatnich (jw., s. 133). [...] *Opór polskich czytelników wobec przyziemności tego utworu (Pana Tadeusza – przyp. mój) prowadził do szukania „głębi” u Słowackiego, Krasińskiego, czy, jak ostatnio, u Norwida, choć nie są to poeci, którzy mogą być obok Mickiewicza postawieni* (jw., s. 134, podkr. H.G.).

²⁹⁶ Czesława Miłosza *autoportret przekorny*, op. cit., s. 110.

²⁹⁷ Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, op. cit., s. 119.

w *Świętych Obcowaniu*, które z kolei pokonuje zarówno przestrzeń, jak i czas, tzn. staje się obcowaniem pokoleń w historii. Literatura światowa nie zna równie wybuchowego związku, bo dwa składniki, „nadprzyrodzoność” i historyczność, wzmacniają się w nim wzajemnie²⁹⁸.

I interesujące, polemiczne jednakże, stwierdzenie: *Niemal logicznym następstwem [...] staje się następny poemat Mickiewicza, „Pan Tadeusz” jako swoista teodycea, czyli usprawiedliwienie Stwórcy – bo jest Stwórcą Ziemi – ogrodu*²⁹⁹.

Zdaniem Miłosza-eseisty Mickiewicz nie był byronistą, nie ironizował jak Byron. Zresztą – odnotujmy z pewnym zaskoczeniem tę uwagę – *Byron w porównaniu z nim jest tylko gadaniną*³⁰⁰. Następna interesująca uwaga Miłosza to stwierdzenie, że Mickiewicz jest duchową jednością. Towiańszczyzna nie wniosła właściwie nic nowego do jego świadomości; wszystko to znajdziemy wcześniej w *Dziadach*. Po odstąpieniu od Towiańskiego autor *Pana Tadeusza* właściwie też się nie zmienił. Gombrowicz nazywał filozofię Mickiewicza, *filozofią zabobonnego dziecka*³⁰¹. Miłosz sugeruje, że bardziej adekwatne byłoby uznanie Mickiewicza za dziedzica wielu wieków świadomości chrześcijańskiej.

Mickiewicz to współtwórca „*Trzeciej polszczyzny*”³⁰², którą, zdaniem Miłosza, tworzą: *[...] Krasicki, Trembecki, Fredro, Mickiewicz – ale już nie Słowacki, który wybiera boczny nurt, ożywiany przez pozostałości Baroku, już nie Krasiński i z pewnością nie Norwid*³⁰³. ***Mickiewicz jest tak ważny dlatego, że w całej literaturze polskiej nie ma pisarza, który mógłby się z nim***

²⁹⁸ Jw., s. 142.

²⁹⁹ Jw., s. 138.

³⁰⁰ Jw., s. 118.

³⁰¹ Jw., s. 119.

³⁰² Cz. Miłosz, *Mickiewicz*. W: Tenże: *Ogród Nauk*, Lublin 1991, s. 141.

³⁰³ Ibidem.

*równać, a zarazem ten największy dostarcza wzorca trzeciej polszczyzny*³⁰⁴ (podkr. H.G.).

Miłosz podkreśla, że zawdzięcza Mickiewiczowi [...] *każdą swoją linijkę [...] i że żaden z nowoczesnych poetów, czy polskich, czy francuskich, czy angielskich, czy rosyjskich nie dorównuje mu prostotą i potęgą słowa?*³⁰⁵ (podkr. H.G.).

3. W oczach historyka literatury

Oto jak przedstawia się sylwetka Mickiewicza, prezentowana przez Miłosza obcokrajowcom³⁰⁶:

Mickiewicz urodził się w Wielkim Księstwie Litewskim w trzy lata po upadku niepodległości. Ziemie etnicznie niegdyś litewskie, w momencie dzieciństwa poety opanowane były językiem białoruskim, którym się lud powszechnie posługiwał. W okresie dzieciństwa poety dominowały na tym terenie w środowiskach inteligentnych tradycje grecko- i rzymskokatolickie. Mickiewicz był uczniem przeciętnym, ale swoją aktywność kierował też na zajęcia pozalekcyjne, np. na teatr szkolny. Już wtedy miał, jak to określił Miłosz *dar przyjaźni i życia w grupie* (s. 245). Opisując ruch filomacki podkreśla Miłosz rolę Kontryma, bibliotekarza uniwersyteckiego, byłego żołnierza Kościuszki oraz jego wpływu na patriotyczny charakter zgromadzeń młodych „sternian”, tak nazywanych, jako że rozczytujących się w książkach Laurence Sterne.

Podstawy swej klasycznej dyscypliny poetyckiej oparł Mickiewicz na Trembeckim. Debiut poetycki – *Zima miejska* (1818) już wskazuje na [...] *energiczną konkretność stylu, która jest główną zaletą Mickiewicza* (s. 247), a sławna *Oda do młodości* to według Miłosza *pieśń masońska* (s. 247). Ale – zauważa historyk literatury – w tym samym czasie (1820) pisze Mickie-

³⁰⁴ Ibidem, s. 143.

³⁰⁵ Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, op. cit., s. 131.

³⁰⁶ Cz. Miłosz, *Historia literatury polskiej do roku 1939*. Przeł. Maria Tarnowska, Kraków 1993. Z tego wydania cytaty, z podaniem w nawiasach numerów stron.

wicz *Hymn na dzień Zwiastowania N.P. Maryi*; co pozwala, jego zdaniem, dostrzec złożoność wczesnego romantyzmu – pod piórem jego twórcy – *jako prądu polityczno-mistycznego* (s. 247). Dla omówienia przełomu romantycznego Miłosz uważa za stosowne przytoczenie i omówienie całego tekstu „*Romantyczności*”, a analizując młodzieńcze uczucie poety stwierdza, iż *miłość do Maryli Wereszczakówny miała stać się jakby romantycznym archetypem w literaturze polskiej* (s. 248). Rewolucja dokonana przez Mickiewicza w sferze języka polegała, zdaniem Miłosza, na autorskiej świadomości zmiany adresata: klasycy pisali dla uczonych, czy wykształconych, młody zaś romantyzm, czyli Mickiewicz – dla niższych warstw: ludzi ledwie umiejących czytać (pokojowe, lokaje etc.) *Ballady* wiele zawdzięczały Owidiuszowi; od niego w znacznym stopniu pochodzi ich cudowność i żartobliwość. A *Grażyna* (imię bohaterki utworzone przez Mickiewicza, z litewska – „wdzięczna”) to utwór zawierający motywy romantyczne (koloryt – historyczny i lokalny); pojawił się tu *metaliczny rytm wiersza* (s. 250) oraz kobieta – *bohaterka nie erotyczna, lecz żona i wódz* (s. 251). Romantyczny charakter tego klasycznego przeciw poematu sprowadza się głównie – podkreśla profesor Miłosz – do jego wymowy politycznej oraz pomysłu zakończenia akcji. Znaczną uwagę poświęca Miłosz *Dziadom*, w tym kowieńsko-wileńskim. „*Dziady*” – *dzieło rozwijające się* (s. 251), to najlepszy utwór teatralny Mickiewicza i najbardziej typowy tego rodzaju utwór polskiego romantyzmu. Tu jako nowość w polskiej dramaturgii została podkreślona rola nastrojowości oraz kreacja postaci. O pobycie Mickiewicza w Rosji otrzymujemy garść skondensowanych uwag. Interesujące są opinie o *Sonetach*, które – zdaniem poety-profesora z Berkeley – należą, jak wiersze rzymskie i lozańskie, do wyżyn liryki polskiej. Cykl miłosny – jak uważa Miłosz – pozbawiony jest romantycznej eteryczności, natomiast *Sonety krymskie* są tytułem do nazywania Mickiewicza. „poetą przeobrażeń”; mamy tu przy-

kłady posługiwania się dwoma symbolami: morzem jako życiową nieogarnioną przestrzenią oraz górą jako drogą do wewnętrznego wznoszenia się. Tej oceny Miłosza dopełniają stosunkowo liczne cytaty z tekstów cyklu. Podkreślona też została preferencja orientalizmu, a także rola nastroju. Odnotował też Miłosz rolę Karoliny Jaenisch-Pawłow, tłumaczki sonetów na język niemiecki.

Analizując *Konrada Wallenroda* historyk literatury nawiązał do problemu zniewolenia Indian przez białych. Pamiętajmy, że praca była przeznaczona w szczególności dla Amerykanów.

Omawiając zaś liryki rzymskie Miłosz podkreślił, że pozwalają one dotrzeć do istotnych sprzeczności tkwiących w Mickiewiczu: antynomii między dumą poety wychowanego w epoce oświecenia a pokorą człowieka wierzącego, zatem między rozumem a wiarą.

Pisząc o *Dziadów* części III uznał utwór za moralitet i dramat prometejski, ale zarazem *poemat nocy (snów)* (s. 260); podkreślił wymowę ideową tego utworu, w tym *Wielkiej Improwizacji*. Uznał ją za zapowiedź działalności i poglądów przyszłego chrześcijańskiego socjalisty. Podkreślił obecność w utworze trzech wizji, zastosowanie elementów osiemnastowiecznego iluminizmu i kabalistyki, czego śladem jest konstrukcja *wyzwoliciele narodu* o imieniu czterdzieści i cztery. To utwór napisany szybko, jakby „pod dyktando” (w ten sposób zasugerował Miłosz potęgę natchnienia poetyckiego czy nawet iskry Bożej u Mickiewicza). Podkreślił, że utwór był traktowany jako poemat dramatyczny i na scenie został wystawiony dopiero w 1901 roku (inscenizacja Wyspiańskiego). Z czasem osiągnął status jakby świętego dramatu narodowego. Dość dużo miejsca poświęcił Miłosz omówieniu *Ustępu Dziadów* części III i reakcji poetyckiej Puszkina, wyrażonej w *Jeźdźcu miedzianym*. O *Księgach narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego* napisał, że stylizowane są na Skargowe imitacje opracowań ewangelicznych. Dodał, że źle zostały przyjęte i przez Kościół, i przez demokratów; dużo im zawdzięczał natomiast francuski pisarz i działacz religijny ks. Felicite Lamennais.

Zachodniemu czytelnikowi najdociekliwiej przedstawia Miłosz *Pan Tadeusza – dzieło czystej poezji* (s. 264), utwór, który *jest czymś jedynym w literaturze światowej* (jw.). Podkreśla, że ciężko go zaklasyfikować genologicznie; przełożony prozą byłby powieścią na kształt dzieł Waltera Scotta. Poemat jest świadectwem zdumiewającego zjawiska literackiego: ukazuje, jak pozornie mało znaczące szczegóły mogą stanowić materiał dla wielkiej poezji. Poeta zdecydował się na swoistą kreację postaci: bohaterowie to mierni ludzie wtopieni w zbiorowość; nie ma tu problemu wynoszenia się ponad środowisko czy konfliktu z otoczeniem (co charakteryzowało przecież wielkie poematy romantyczne); wręcz przeciwnie – panuje wewnętrzna harmonia, jak w eposie starożytnej. Zatem *Pan Tadeusz* to ostatni epos w literaturze światowej. Ale zarazem jest to epika heroikomiczna. Mickiewicz, wychowany jeszcze w epoce oświecenia, idzie śladem tamtejszych poematów. Jego postacie to jak „osoby” z komedii Zabłockiego czy Niemcewicza; trochę „byroniczny” jedynie jest Robak Ale przecież w utworze znajdziemy i elementy siałanki Reja. Całość zaś – w trosce o czytelnika – stała się upraszczającą baśnią, z szeroką panoramą świata szlacheckiego. Tajemnica zaś wielkości tego arcydzieła mieści się w talencie poetyckim mistrza, a ściślej w stylu wypowiedzi, który cechuje niewymuszona, jakby wypracowana przez wieki dziejów języka polskiego, zwięzłość.

Miłosz próbuje też odnieść się do zjawiska zamilknięcia poety po napisaniu arcyoematu. Przypuszcza, że Mickiewicz chciał, być może, mocniej kształtować historię, a do tego nie nadawała się poezja. A może przyczyna zamilknięcia to kwestia warsztatu? Może, inaczej niż Puszkina, Mickiewicz nie chciał lub nie mógł pisać powieści prozą? Odniesienia do Puszkina są w tej rozprawie dość częste. Miłosz pisze wszak dla czytelnika anglojęzycznego i wykładając literaturę polską i rosyjską w Berkeley nie unika komparatystycznych zestawień. Jego zdaniem – Mickiewicz czekał na zasadniczą zmianę w dziejach ludzkości, w tym własnego narodu. Wiązał to nieodmiennie z pojawieniem się „męża opatrnościowego”. Za nim

tęsknił już przecież od drezdeńskich *Dziadów*. Był nim dla niego niegdyś Napoleon; jako twórcę *Dziadów* być może miał na myśli i siebie; wreszcie – Towiańskiego, „osobowość magnetyczną” i, jak się okazało, niezwykle wpływową.

Jeszcze dwukrotnie podkreśla poeta wielkość swego protoplasty: przy okazji omawiania *Liryków lozańskich* oraz *Zdań i uwag*. *Liryki lozańskie* – to arcydzieła, to czysta poezja granicząca z milczeniem; *Zdania i uwagi*, gnomiczne teksty – dają pojęcie o głębokości przemiany duchowej autora.

Mickiewicz jako działacz patriotyczny – twórca legionu oraz współtwórca legionu żydowskiego antycypuje, według Miłosza, rzeczywistość skutków I wojny światowej; to wówczas dopiero zmaterializuje się jego idea upadku Cesarstwa Austriackiego i wskrzeszenia Polski. Jako działacza społecznego i politycznego, autora *Składu zasad*, Miłosz uznaje Mickiewicza za socjalistę chrześcijańskiego.

Podsumowując analizę życia i twórczości poety w podręczniku, przypomnijmy, przeznaczonym dla studentów na Zachodzie, nie omija Miłosz sprawy rzekomego żydowskiego pochodzenia Mickiewicza. Przypomina, że niektórzy uczeni je eksponowali. Miałoby to być pochodzenie po kądzieli. Majewska to nazwisko popularne wśród frankistów, ale brak dowodów na identyfikację pani Barbary, matki poety, z tym religijnym ruchem bezpośrednio. Natomiast odnotowuje Miłosz duże uczucia prożydowskie Mickiewicza. Utrzymuje, że Mickiewicz był zafascynowany osiemnastowiecznym iluminizmem i kabalistyką; oba te nurty nosiły na sobie wpływy żydowskie.

W klauzuli tego opracowania pozwala sobie Miłosz na pewne zestawienia porównawcze, które zagranicznemu czytelnikowi mogłyby dać pojęcie o skali talentu autora *Pana Tadeusza*. Otóż stwierdza, że Mickiewicz jest dla Polaków tym, czym dla Niemców Goethe a dla Rosjan Puszkina. Ale Mickiewicz pełni też w historii inne jeszcze role szczególne: jest pielgrzymem,

przywódcą, wieszczem narodu. Jako twórca epoki „rozumnych szaleń” zadziwia trzeźwością swej twórczości; wychowanie odebrał jeszcze w epoce oświecenia i może to zaważyło na fakcie, iż jego dyscyplina poetycka jest wielka. To pogrobowiec I Rzeczypospolitej. Jego *genius loci* stworzył Litwę jako siedzibę muz, tak jak niegdyś Kochanowski uczynił Czarnolas czymś na kształt greckiego Parnasu.

4. Dwa utwory: *Odbicia* Miłosza oraz *Nad wodą wielką i czystą... Mickiewicza*

Odbicia

Mrówka zdeptana a nad nią obłoki.

Zdeptana mrówka a nad nią kolumna błękitu.

A w dali znaczy niebieskie swe kroki

Wisła czy Dniepr na łożu z granitu.

Taki obraz odbija się w wodzie:

Miasto zburzone a nad nim obłoki.

Zburzone miasto a nad nim kolumna błękitu.

A w dali mija niebieskie swe progi

Dziejów ostatek, albo wiosna mitu.

Mysz polna martwa i żuki – grabarze

Na ścieżce, którą biegnie radość siedmioletnia.

W ogrodzie tęcza piłki, roześmiane twarze

I żółty pada blask maja albo kwietnia.

Taki obraz odbija się w wodzie:

Plemię pobite, pancerni grabarze,

Drogami biegnie radość tysiącletnia,

Pole bławatków kwitnie po pożarze

I cisza jest niebieska, powszednia.

Taki obraz odbija się w wodzie³⁰⁷.

Warszawa, 1942 – Washington D.C., 1948

³⁰⁷ Tekst wiersza wg: Cz. Miłosz, *Wiersze*. Kraków 1984, t. I, s. 202.

Nad wodą wielką i czystą

*Nad wodą wielką i czystą
Stały rzędami opoki,*

*I woda tonią przejrzystą
Odbiła twarze ich czarne;*

*Nad wodą wielką i czystą
Przebiegły czarne obłoki,*

*I woda tonią przejrzystą
Odbiła kształty ich marne;*

*Nad wodą wielką i czystą
Błysnęło wzdłuż i grom ryknął,*

*I woda tonią przejrzystą
Odbiła światło, głos zniknął.*

*A woda, jak dawniej czysta,
Stoi wielka i przejrzysta.*

*Tę wodę widzę dokoła
I wszystko wiernie odbijam,*

*I dumne opoki czoła,
I błyskawice – pomijam.*

*Skalom trzeba stać i grozić,
Obłokom deszcze przewozić,*

*Błyskawicom grzmieć i ginąć,
Mnie płynąć, płynąć i płynąć³⁰⁸.*

W Lozannie [1839-1840]

Bożena Chrzastowska³⁰⁹ proponuje, skierowaną do nauczycieli i uczniów, formułę odczytywania tekstów autora *Doliny Issy*, którą nazywa *Być z Miłoszem*. Chodzi o, jeśli nie stałe, to przynajmniej częste, nieokazjonalne sięganie do jego twórczości. Wówczas ujawni się preferowana przez Miłosza postawa [...]

³⁰⁸ Tekst wiersza wg: A. Mickiewicz, *Dziela*. Wydanie Narodowe, t. I, *Wiersze*. Warszawa 1948, s. 376.

³⁰⁹ B. Chrzastowska, *Poezje Czesława Miłosza*, Warszawa 1982, s. 50.

walki o formowanie światopoglądów w imię sprostania moralnemu obowiązkowi artysty³¹⁰. Bo Miłosz [...] epoce wielbiącej relatywizm – przeciwstawia Wartości³¹¹. Dotyczy to całego przesłania, nie tylko poetyckiego, pisarza, ale szczególnie te wartości są eksponowane w *Traktacie poetyckim i Traktacie moralnym*³¹². „Ja” Miłosza pyta o Zasadnicze Problemy Bytu [...]. Dla Miłosza [...] pisanie jest grą metafizyczną³¹³. Zawiera też – bardziej lub mniej zakamuflowany ładunek dydaktyczny, co wiąże się też pewnie z faktem, że Miłosz, jak to sam wielokrotnie podkreślał, dobrze się czuje w roli szolarza³¹⁴.

Przejdźmy do oglądu wybranych tekstów poetyckich Miłosza i Mickiewicza, w kontekście uwarunkowań intertekstualnych³¹⁵.

Odbicia Miłosza zostały zamieszczone w tomie *Światło dzienne* (1953).

Jest to wiersz powstały w kilkuletnim przedziale czasowym, a także odległym przedziale geograficznym (czytamy pod tekstem: Warszawa, 1942 – Washington D.C., 1948). Tytuł sugeruje, że mamy do czynienia z odbijaniem rzeczywistości; jest to podstawowa funkcja literatury, poddawana wszakże prawom

³¹⁰ M. Zaleski, *O Traktacie poetyckim Czesława Miłosza*. W: *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*. Pod redakcją naukową J. Kwiatkowskiego. Kraków- Wrocław 1985, s. 359.

³¹¹ J. Prokop, *Antynomie Miłosza*. W: *Poznawanie Miłosza*, op. cit., s. 239.

³¹² Zob. H. Gradkowski, *Wybrane wiersze Czesława Miłosza*. W: tenże: „*Taki obraz odbija się w wodzie...*”. *Analiza wybranych tekstów literackich*, Jelenia Góra 1994, s. 78.

³¹³ J. Prokop, op. cit., s. 239.

³¹⁴ Zob. A. Zawada, op. cit., s. 153. Oto stosowny fragment tego studium: [Miłosz] chętnie mówi o sobie szolarz [...]. Ma zresztą w polskiej literaturze znakomitych mistrzów łączenia poezji z profesorską katedrą. Oczywiście jest wskazać w tym miejscu na paryskie wykłady Adama Mickiewicza i do analogii życia Miłosza z biografią Wielkiego Litwina, dostrzeganej przez poetę i zarazem nieco skrywanej, dodać następnym składnik (s. 153).

³¹⁵ Zob.: H. Gradkowski, *Wobec „zjawiska intertekstualności”. Rekonesans i egzemplifikacja*. W: *I Dydaktyczny Wiatr od Morza. Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, Ustka 2009, s. 67-80.

kreacji³¹⁶. W warstwie znaczeniowej tekstu da się wyłowić układy antynomiczne, które można by przyporządkować do dwóch zjawisk: chaosu i porządku. Ten pierwszy ciąg sygnalizują motywy: zdeptanej mrówki, martwej myszy, zburzonego miasta, pożaru, wreszcie *plemienia pobitego*. Jest to zarazem kwintesencja pesymistycznej wizji świata. Ale jest i obraz optymistyczny, który sygnalizują: *roześmiane twarze* dzieci, biegających za piłką w ogrodzie, pod *kolumną błękitu*, w sąsiedztwie *pola bławatków*. Jak zauważa Krzysztof Dybciak: *W rzeczywistości przedstawionej w dziełach Miłosza spotykamy wiele cierpienia, zła, brzydoty, umierania. Ale dobre jest w świecie to, że jest. [...] Dobre jest w nim szczególnie to, że istniejąc stwarza szansę przewyciężenia aktualnego stanu*³¹⁷. Miłosz ukazuje w tym wierszu zderzenie natury z historią. *Żuki– grabarze*, są tu wymienione obok *pancernych grabarzy*. Te ostatnie, czyli czołgi z drugiej wojny (choć słowo wojna nie pojawia się w tym wierszu) nie zniweczyły wszystkiego. Świat się odrodzi. Ma płynąć, jak ta woda, która świat odbija, fotografuje, ale i zachęca do podejmowania współistnienia z naturą i pokonywania upadków historii człowieka, do których należą m.in. zniszczenia wojenne.

Wydaje się, że jest to przemyślane nawiązanie do wiersza Mickiewicza *Nad wodą wielką i czystą*. W tym liryku lozańskim mamy opis przejrzystej tafli jeziora, odbijającej zjawiska materialne, ale i „kosmiczne”. Nadto, co najważniejsze – symboliczne odbicie świadomości ludzkiej, w tym twórczej świadomości poety. Tu błyskowi i grzmotowi przypisuje się sygnały zjawisk szczególnych, które jednakże na przepływ dziejów nie mają większego wpływu. Woda będzie nadal czysta i przejrzysta. To żywioł, który niezwykle opalizuje treścią symboliczną. *Woda*

³¹⁶ H. Gradkowski, *Wybrane wiersze Czesława Miłosza*. W: tenże: „*Taki obraz odbija się w wodzie...*”. *Analiza wybranych tekstów literackich*, s. 73-75.

³¹⁷ K. Dybciak, *Poezja pełni istnienia*. W: *Poznanie Miłosza*, pod red. J. Kwiatkowskiego, Kraków 1985, s. 202.

stanowi podstawowy pierwiastek życia, dlatego jest też prasymbolem ludzkości – czytamy w pismach współczesnego filozofa³¹⁸.

Tak i u Miłosza: Zakłócenia natury przez historię – w dłuższej perspektywie – nie mogą jej pokonać. Zwycięży natura. Jej przemijające elementy, jak te dotykane erozją opoki, zmieniają kształty, ale tylko w ramach ogólnej niezmienności świata, upostaciowanej właśnie w obrazie wody – *czystej i przejrzystej*. Człowiek, a zwłaszcza twórca, ma prawo, a i obowiązek, pomijać te elementy świata, które są nietrwałe, a opierać się w swym rozwoju na tych podstawach, które są nienaruszalne. Ma więc *płynąć, płynąć i płynąć*. Zatem – nie dać się bezwiednie unosić fali życia, lecz czynnie uczestniczyć w porządku natury, wzbogacając ją kulturą. A uczestnictwo poety polega na dążeniu do doskonałego kształtu tworzonych dzieł. Bo to właśnie [...] *wiersz [...] jest układem zamkniętej harmonii, która zapewnia mu trwanie ponad przypadłościami zmiennych zjawisk*³¹⁹. Jak dwa wybrane tu wiersze – Mickiewicza i Miłosza.

„Romantyczne” dramaty Jarosława Iwaszkiewicza

Przedmiotem zainteresowania będą tu dwa utwory dramatyczne autora „Sławy i chwały”: „Lato w Nohant” i „Maskarada”.

Wypada też uczynić już na początku pewne zastrzeżenie metodologiczne: W szkicu przyjęto koncepcję dramatu jako utworu literackiego, a nie jako dzieła w dokonaniu scenicznym. Zatem przedmiotem analizy będzie *t e k s t l i t e r a c k i*; informacje czy oceny dotyczące realizacji scenicznych pełnić będą wyłącznie funkcję pomocniczą.

³¹⁸ Joseph Ratzinger – Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*. Część 1: *Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, Kraków 2007, s. 202.

³¹⁹ J. Prokop, *Adam Mickiewicz: Nad wodą wielką i czystą*. W: „Liryka polska. Interpretacje”. Pod red. J. Prokopa i J. Sławińskiego, Kraków 1971, s. 130.

Pierwszy z wymienionych dramatów został wystawiony na scenie warszawskiego Teatru Małego w roku 1936 i niemal równocześnie opublikowany na łamach „Skamandra”, a w rok później wyszedł z druku w oddzielnym wydaniu książkowym. „Maskaradę” zaprezentowano zaś w 1938 roku w Teatrze Polskim w Warszawie. Dodać należy, że oba utwory były przed ich inscenizacjami teatralnymi znane już jako słuchowiska radiowe. Tę ostatnią wiadomość uzyskałem od samego autora³²⁰.

Premiery teatralne obu dramatów wzbudziły żywe głosy krytyki. Dla Antoniego Słonimskiego³²¹ dom w Nohant stanowił „małą ambasadę polską, reprezentowaną przez Wodzińskiego i starego Jana”. Recenzent zwrócił uwagę na szereg udanych efektów typowo teatralnych (np. wejście Chopina w akcie drugim, kompozycja finału i in.). Swoje spostrzeżenia odniósł też do scenicznego opracowania spektaklu, podkreślając, iż tekst dramatu został właściwie odczytany i odpowiednio zinterpretowany przez wykonawców, zwłaszcza przez grającą panią Sand Marię Przybyłko-Potocką. Dodajmy przy okazji, że tej aktorce zadedykował Iwaszkiewicz ogłoszony drukiem tekst „Lata w Nohant”.

Znacznie obszerniejsza jest recenzja premierowego przedstawienia „Lata w Nohant”, napisana przez Tadeusza Boya Żeleńskiego³²².

Uznanie autora recenzji wzbudziła technika rysunku tła właściwego dramatu, tj. rozstania George Sand i Chopina po dziewięcioletnim związku. Najważniejszy element tła wydarzeń – atmosfera domu pani Sand – został, zdaniem krytyka, przedstawiony z dużą sugestywnością i prawdą psychologiczną. Ponadto recenzent zwrócił uwagę na ciekawie zastosowaną w odniesieniu do postaci Chopina zasadę kontrastu; Chopin w decydującej

³²⁰ H. Gradkowski, *Rozmowa z pisarzem*. Sprawozdania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 42 (1987). Seria A – Dodatek 3, s. 158.

³²¹ A. Słonimski, *Recenzja „Lata w Nohant” Jarosława Iwaszkiewicza*, „Wiadomości Literackie”, r.1936, nr 53/54, s. 19.

³²² T. Żeleński (Boy), *Ariel i pularda*. W: *Murzyn zrobił...*, Warszawa 1939, s. 11-18.

rozmowie z panią Sand jest oschły, zamknięty w sobie, ale ten sam Chopin, „zapięty na wszystkie guziki”³²³. Za chwilę bardzo serdecznie rozmawia z rodakiem Wodzińskim o kraju rodzinnym. Jedyne poważne zastrzeżenie odniósł recenzent do konstrukcji postaci pani Sand; ukazanie jej w roli demagogicznej matki, wypędzającej Solange, to – w opinii Boya – zafałszowanie i to zarówno historyczne, jak i psychologiczne.

Karol Irzykowski, wnikliwy krytyk, imponujący rzeczowością a zarazem stroniący od ogłądów intuicyjnych, patrzył na premierę „Lata w Nohant”³²⁴ okiem badacza-realisty. Spośród kreacji osobowych imponowała mu pani Sand, Chopin zaś, jego zdaniem, wypadł słabiej. Co najwyżej można – zdaniem krytyka – podkreślić oryginalność tej postaci przez zastosowanie chwytu jej „nieobecności duchowej, absenteizmu”³²⁵, ale, ogólnie biorąc, jej wyrazistość stoi pod znakiem zapytania. Zauważmy, że krytyk nie docenił roli muzyki, wszechobecnej przecież w dramacie i będącej istotnym środkiem kreacyjnym, a nie tylko przyczynkiem do charakterystyki bohatera. Irzykowski za mało też ekspozował rolę symbolicznego zakończenia utworu. Uznawał go za szczęśliwe, ale niezbyt konsekwentne wybrnięcie z zagmatwanej sytuacji konfliktowej. Krytykował – tak wychwalany np. przez Boya finał³²⁶ właśnie za brak konsekwencji. Z właściwą sobie skłonnością do ironizowania zapytywał, w jaki to sposób czar muzyki mógł nagle spłynąć na tych wszystkich, którzy „przez cały czas lekceważyli Chopina jako dławidudę”³²⁷.

³²³ Ibidem, s. 17.

³²⁴ Recenzja Irzykowskiego została pomieszczona w „Pionie” z r. 1936, nr 51/52; przedruk w: J. Rohoziński, Jarosław Iwaszkiewicz, Materiały zebrał i wstępem opatrzył..., Warszawa 1968, s. 156-160; poniższe cytaty z tej drugiej edycji.

³²⁵ Ibidem, s. 158.

³²⁶ Boy nazwał go seansem spirytystycznym, „na którym udało się wywołać ducha”, T. Żeleński (Boy), *Ariel i pularda...*, s. 18.

³²⁷ Recenzja Irzykowskiego, op. cit., s. 159.

Słonimski i Irzykowski zareagowali też niezwłocznie na premierę „Maskarady”³²⁸.

Tu ujawniły się zasadnicze kontrowersje w ocenie kreacji Puszkina. Słonimski uznał ją za udaną i to od pierwszej sceny, w której poeta rozrzuca kartki na gorąco zapisywanego tekstu. Irzykowski – przeciwnie – uważał, że kreacja Puszkina jako poety nie powiodła się; jego zdaniem Iwaszkiewiczowi nie udało się wyeksponować cech „poetyckości” twórcy. Krytyczne uwagi o „Maskaradzie” odniósł też ten recenzent do języka dialogów dramatu. Oto charakterystyczne zdanie na ten temat: „Dialog czy w ogóle dykcja jest słabą stroną Iwaszkiewicza, jego naturalność jest uboga i niewybredna, bliska trywialności”³²⁹. Według opinii recenzenta język „Maskarady” stanowi krok w tył w porównaniu np. z subtelną tkanką słowną „Kochanków z Werony”. Ale – „ta grubsza robota zapewniła >Maskaradzie< powodzenie”³³⁰ – dodał z odrobiną swoistego sarkazmu krytyk.

Omawiane utwory – nie były to pierwsze próby dramatyczne w dorobku już wówczas znanego poety, jednego z „wielkiej piątki skamandrytów” i cenionego nowelisty. Wymienić by należało – jako debiut – „Króla Rogera” (1918-1920), dramat muzyczny stworzony wspólnie z Karolem Szymanowskim, następnie – stylizowanego na średniowieczny moralitet „Kwidama” (1921), wreszcie „Kochanków z Werony” (1928), polemiczną wobec arcydzieła Szekspirowskiego – wersję dziejów Romea i Julii.

Fascynacja wielkimi twórcami epoki romantyzmu jest u tego wybitnego pisarza sprawą dość symptomatyczną. Zainteresowanie Chopinem zaowocowało kilkoma pozycjami wydawniczymi i to o różnych strukturach gatunkowych, natomiast „poeta jako temat

³²⁸ A. Słonimski, Recenzja „Maskarady” Jarosława Iwaszkiewicza, „Wiadomości Literackie”, r. 1938, nr 52/53. Przedruk w: J. Rohoziński, op. cit., s. 160-161; K. Irzykowski, „Poeta jako temat dla poety”, Pion, r. 1938, nr 50.

³²⁹ Ibidem, s. 5.

³³⁰ Ibidem.

dla poety” to zapewne wpływ toczącej się od połowy lat dwudziestych dyskusji nad rolą literatury romantycznej we współczesności, a ściślej – w czasach widocznych już zagrożeń bytu państwowego II Rzeczypospolitej. Nie bez znaczenia były tu też zapewne wpływy prób „odbrązowniczych” Tadeusza Boya Żeleńskiego, choć sam autor odżegnywał się od Boyowskich ocen, zarzucając autorowi „Słówek” powierzchowność w analizie postaci i pomijanie psychologicznych uwarunkowań ich działania³³¹.

Dla Iwaszkiewicza sprawą wagi pierwszorzędnej była bowiem kwestia psychologicznej motywacji postępowania postaci.

I Chopin, i Puszkina stanowią kreacje pozornie tylko oparte o kontekst historyczny i uwikłane w zdarzenia otaczającego ich świata. W istocie są to postaci wobec tego świata antynomiczne. Byt jest dla nich ciasnym, krępującym – jak dla Puszkina „smarkaczowski” (tak go w dramacie nazwał!) uniform kamerjunkra – kostiumem, niezależnie od tego, czy będą to nadopiekuńcze, a w istocie władcze sidła pani Sand, czy podejrzana sytuacja rodzinna i polityczna, stawiająca pod znakiem zapytania wierność Nathalie i ograniczająca wolność osobistą poety.

Iwaszkiewicz bierze na warsztat znane wydarzenia historyczne i nie modelując bynajmniej ich przebiegu docieka ż r ó d e ł

³³¹ H. Gradkowski, *Rozmowa z pisarzem*. Sprawozdania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 42 (1987). Seria A – Dodatek 3 (w relacji użyto skrótów: J.I. – Jarosław Iwaszkiewicz; H.G. – Henryk Gradkowski):

H.G.: „Czy pana wizja epoki wieszczów bliska jest spojrzeniu Boya-Żeleńskiego na tę epokę?” J.I.: „Moje ujęcie jest odmienne” (s. 157). Takie stanowisko uzasadnia Iwaszkiewicz poprzez egzemplifikację odnoszącą się do powojennej, już trzeciej z kolei, kreacji wybitnego twórcy epoki romantyzmu – Honore Balzaca, w dramacie „Wesele pana Balzaca” (1959). Oto ten krótki wywód, polemiczny wobec Boyowskich zabiegów demitologizacyjnych: J.I.: „*Na przykład – to wszystko, co zostało zawarte w drugim akcie >Wesela pana Balzaca< – to coś, czego zupełnie nie ma u Boya. Ja wydobyłem psychopatologię twórczości Balzaca, jego strach przed zamroczeniem, ustawiczne dążenie do pozbywania się neurozy. Boy tego nie rozumiał*” (s. jw.).

(podkr. H. G.) losów postaci – przede wszystkim w uwarunkowaniach osobowościowych.

Akcja „Lata w Nohant” rozgrywa się, jak czytamy w didaskaliach, „w r. 184...”. Z treści dowiadujemy się, że to zapewne ostatni letni pobyt Chopina w majątku pisarki. Pani Sand jest już tylko opiekunką ciężko chorego artysty, Solange ma wyjść za mąż za rzeźbiarza Clesingera, Maurycy jest już dorosły i coraz bardziej nie znosi Chopina. Pojawia się też Wodziński, a jego udział w akcji jest pretekstem dla przypomnienia Marii, a zarazem okazją do wspomnienia utraconej ojczyzny. Tu motyw nieszczęśliwej miłości połączy się z nutą patriotyczną, wspartą cichym marzeniem – wizją romantyka:

*Warszawska ulica, fiakry jadą. A Marynia taka elegancka... i mama z okna wygląda..., ojciec od Loursa wraca... [...]. Warszawa wielka, wolne miasto...wielkie sale koncertowe, orkiestry lepsze od paryskiej, parki, piękne ogrody, na Woli, gdzie mnie żegnano, budowle, pałace*³³².

Fryderyk, którego tłumiona skłonność do Solange jest lekko zaznaczona, a wzajemne uczucie córki pani Sand – mocno wyeksponowane, nie jest tak naprawdę obecny w wiejskim zakątku. „Jego kochanka to muzyka”³³³ – powie pani Sand i to jest celna, lakoniczna charakterystyka osobowości artysty. Chopin – artysta, zwłaszcza po kłótni o pularde, dusi się już w gościnnym domu pisarki. Daje temu upust w rozmowie z Wodzińskim, jedynym rozmówcą, któremu może powierzyć swe szczere odczucia. Mówi:

Mój drogi, co to za dom, przecież tu się dzieją takie rzeczy...Tego małego Russa nabili po twarzy...choć to u tych Francuzów to nie takie wielkie nieszczęście. I jeszcze mu wytłumaczyli, że to dla jego dobra. Fernanda odstawili, bo to porządny

³³² J. Iwaszkiewicz, *Lato w Nohant. Komedia w 3 aktach*, Warszawa 1949, s. 64.

³³³ *Ibidem*, s. 65.

*chłopiec. Ta dziewczyna ginie za Maurycem i matka patrzy przez palce na wszystko... A teraz tę małą wydają za Clesingera. Sami kwaszą się w złości. Starzeją się w tych kwasach*³³⁴.

Tu nieco dygresyjnie wypadnie odnieść się do filozoficznych podstaw kreacji świata przedstawionego w dramatach i nie tylko dramatach Iwaszkiewicza. Oto i patronowie ontologii literackiej autora „Sławy i chwały”: Schopenhauer, Bergson, Nietzsche, Wagner, Freud, egzystencjaliści.

Artura Schopenhauera uważa się za czołowego twórcę tyle później modyfikowanego woluntaryzmu. Schopenhauerowski idealizm subiektywny głosił – jak wiadomo – prymat poznania intuicyjnego nad refleksyjnym. Autor „Świata jako woli i wyobrażenia” wyprowadzał stąd wniosek o szczególnym uprzywilejowaniu sztuki, która jest w stanie uchwycić istotę bytu, stając się zasadą percepcji świata. Ścisłej biorąc, za taką prazasadę uznawał Schopenhauer muzykę. Ponieważ jednak życie ludzkie toczy się w zamkniętym kręgu pragnień i zaspokojień, z których te ostatnie implikują nowe żądania itd. – zatem, jeśli nie szukać samouspokojenia w stanie Nirwany, pozostaje jedynie zapewnienie sobie względnie znośnej egzystencji przez nieustannie podejmowane akty twórcze. Tak więc – według Schopenhauera – jedynie życie twórcy, artysty może się zbliżyć do tzw. pełni – i to o tyle, o ile jego dzieło jest wciąż *in statu nascendi*.

Nietzsche poszedł krok dalej za swym mistrzem; negując możliwość poznania świata, wyznając agnostycyzm jako jedynie uprawnioną postawę poznawczą, promował również sztukę; ona bowiem, choć nie doprowadzi do poznania, dać może jego uspokajającą namiastkę: dostarczy „błogosławionej fałszywej wiedzy o egzystencji”³³⁵.

³³⁴ Ibidem, s. 64.

³³⁵ R. Przybylski, *Eros i Tanatos, Proza Jarosława Iwaszkiewicza 1916-1938*, Warszawa 1970, s. 49.

Chopin z „Lata w Nohant” to właśnie artysta z pism Nietzschego. Kapłan sztuki, który sam w sobie jest sprzecznością. W tym człowieczym *universum* mieszczą się bowiem dwa zjawiska z natury przeciwstawne: życie i twórcze działanie. Artysta jest jednostką – i to jednostką podstawową – antynomii świata i sztuki. Społeczny kontekst, problem konfliktu ludzi sztuki z otoczeniem – to sprawa oczywista, ale w pewnym sensie – drugoplanowa, bo będąca tylko odbiciem samej natury twórcy.

Ale przecież pesymizm ujęć Nietzschego, tak jak to wykorzystuje Iwaszkiewicz w kreacji Chopina, łagodzi widoczny wpływ integracyjnej koncepcji Ryszarda Wagnera. Przypomnijmy, że dla twórcy „Parsifala” Schopenhauer był również mistrzem, jednakże Wagner, namiętnie głosząc kult sztuki, uważając życie artysty za miarę życia w ogóle, inaczej interpretował antynomię sztuki i świata; romantycznie wierzył w możliwość zapanowania królestwa sztuki, czyli utożsamienia sztuki z życiem. I w tym kontekście filozoficznym możemy spojrzeć na scenę finałową „Lata w Nohant”, na konsolacyjną rolę arcydzieła sztuki muzycznej, które – właśnie powstając – w sposób wręcz cudowny uśmierza konflikty i integruje zwaśnione strony.

Ale i wpływ Bergsona nie jest tu bez znaczenia. Teoretyk „sztuki dla sztuki” utrzymywał, jak wiadomo, że warunkiem koniecznym rozwoju każdego talentu jest wyrzeczenie się interesu praktycznego i zdolność ucieczki w świat indywidualnych przeżyć. Ów świat ducha to królestwo indeterminizmu, to przeżywany strumień świadomości. Jediną więc właściwą formą poznania może być tylko intuicja, jako wola interpretująca samą siebie, a napędzana porywami witalizmu przez Istotę Najwyższą. „*Vis vitalis*” – poszukująca intuicyjnie najlepszego rozwiązania dla artystycznego wyrazu – oto formuła tworzenia, a więc i prawdziwego życia artysty. Jesteśmy świadkami znakomitego wykorzystania tej zasady w pierwszych aktach dramatu o Chopinie. Bohater nie pojawia się na scenie (a jeśli już się pojawi – to po

atrament do zapisywania nut), natomiast od początku jest obecna jego muzyka; słyszymy dźwięki fortepianu, artysta jest wyalelowany z otaczającego świata, tkwi we własnym „strumieniu świadomości”, a tak zwana rzeczywistość sprowadza się dla niego tylko do wymiaru ściśle instrumentalnego: warta jest tyle co przybory do pisania.

Artysta ma jednakże coś z neurotyka. Tu już zbliżamy się do koncepcji Freuda. Posłużmy się cenną interpretacją Ryszarda Przybylskiego:

*Według Freuda artysta jest osobnikiem chorym nerwowo, który szuka w sztuce zastępczego zadośćuczynienia dla swych nie spełnionych pragnień. Artysta usuwa destruktywność neurozy uwalniając się od ciężaru swego „ja” w publicznie akceptowanych fantazjach. W ten sposób dzieło sztuki jest objawem neurozy w podwójnym sensie. Stabilizuje ją raczej, niżli rozwiązuje, stając się trwałą częścią psyche artysty. I jednocześnie powstrzymuje neurozę od sprowokowania czegoś stokroć gorszego*³³⁶.

Znów odwołajmy się do finałowej sceny „Lata w Nohant”. Chopin już pożegnał się z domem pani Sand. I oto wraca; nie zdejmując nawet płaszcza siada przy fortepianie. Gra i tworzy równocześnie. Odnalazł nareszcie formę doskonałą. Cały ten świat codzienności – od fascynacji uczuciowych po awanturę o pularde – okazuje się tylko pretekstem dla wydarzenia końcowego, dla sfinalizowania kompozycji.

W kreacji omawianych bohaterów romantycznych nie obeszło się również bez wpływu modnych na początku trzydziestolecia teorii egzystencjalnych.

Egzystencjalizm – nie tylko jako teoria filozoficzna, ale również jako zespół pewnych postaw wobec świata – wyrósł z wcześniejszej „filozofii życia”. Rzecz znamienna, że „wszyscy wielec

³³⁶ Ibidem, s. 314.

filozofowie egzystencjalni, od Kierkegaarda do Sartre'a, uprawiali z lepszym lub gorszym rezultatem literaturę³³⁷.

Przedmiotem dociekań egzystencjalistów jest – jak pamiętamy – pozycja jednostki w społeczeństwie. U podstaw egocentryzmu człowieka leży – ich zdaniem – poczucie samotności. Człowiek to byt zdążający do śmierci. Cóż więc ma uczynić jednostka wybitna, w obliczu świadomości ostatecznej klęski? Oto ma wybrać samą siebie, bo jej atrybutem jest wolność, właśnie jako możliwość wyboru, jako zespół nastrojów i przeżyć pojedynczego ludzkiego *universum*. Natomiast wszystko, co ogranicza tak pojętą wolność, co jej zagraża lub ją krępuje, podlega prawu negacji. Negacji zatem wymaga np. układ czasowo-przestrzenny, tworzący ramy bytu, a także kontekst społeczny, w tym i rodzinny, jeśli zakłóca, a na ogół właśnie zakłóca! – samotny byt jednostki twórczej.

Nie trzeba chyba wskazywać, jak wiele z tych – tu w uproszczeniu przywołanych haseł egzystencjalistycznych – wcielonych zostało w kreację postaci Chopina. Przedtem jednak zauważmy, że filozoficzny rodowód pisarstwa Iwaszkiewicza wywodzi się – jeśli nie wyłącznie z tradycji romantycznej, to w każdym razie z tą tradycją koresponduje, bo przywołane tu, a twórczo zużytkowane przez Iwaszkiewicza, teorie pozostają pod przemożnym wpływem epoki wieszczów, jeśli nawet ich recepcja nastąpiła za pośrednictwem epok późniejszych, np. modernizmu.

* * *

O Iwaszkiewiczu napisał współczesny badacz:

Nie tylko międzywojenne dwudziestolecie, ale już niemal cały, bo zmierzający ku zakończeniu literacki wiek XX nie miał drugiego równie jak Iwaszkiewicz wszechstronnego reprezentanta. Miał wielkich prozaików, jak Żeromski, Kaden albo Gombrowicz, miał poetów, jak Staff, Leśmian, Tuwim albo Miłosz, wielkich dramaturgów, jak Witkacy albo Mrożek. Iwaszkiewicz był jedynym, dla którego nie

³³⁷ Ibidem, s. 178.

*istniały ograniczenia gatunkowe, dla którego żadna forma nie była za trudna czy niewygodna, a przeciwnie, stanowiła zachętę i stwarzała pokusę, by wypełnić ją treścią własnej wyobraźni. [...] Każda forma literacka musiała zostać wypróbowana*³³⁸.

A na „bogactwo i skomplikowanie”³³⁹ tej twórczości składają się, jak to określił Jerzy Kwiatkowski, „[...] kultura i prywatność, estetyzm i obywatelskość, pasja życia i fascynacja śmiercią, *Wschód i Zachód*”³⁴⁰.

Tenże badacz dodaje:

*Dwie kultury: zachodnio i wschodnio-chrześcijańska – spotkały się także w Polsce. I tu stworzono własny, jedyne w swoim rodzaju stop z tych dwu elementów [...]. Oto poeta, o którym – nie bez słuszności [...] pisano:>>wyobraźcie sobie czarnego bizantyjskiego świętego, ikonę Rubłowa malowaną ręką Watteau: jest to Jarosław Iwaszkiewicz<<*³⁴¹.

Ten właśnie pisarz, który w każdym z uprawianych przez siebie gatunków literackich i paraliterackich czuł się przede wszystkim poetą, stworzył w dramatach szczególne obrazy biografii dwóch twórców na antypodach Europy – w Nohant i Petersburgu. Dorzuci do tej „dylogii” jeszcze pozycję trzecią – „Wesele pana Balzaca” (1959), pozostającą tu poza kręgiem naszych zainteresowań, ale w jakimś stopniu dopełniającą ewokację poglądów autora na wielkie postacie epoki wieszczów. Twórców – o powikłanych życiorysach, skłóconych ze światem, ale przede wszystkim antynomicznych wewnętrznie i dążących do przewyciężania tych antynomii w jeden tylko sposób – przez nieustannie podejmowane „dzieło tworzenia”. Tak oto powstają arcydzieła, zwycięskie owoce niegdysiejszych klęsk.

³³⁸ A. Zawada, *Jarosław Iwaszkiewicz*, Warszawa 1994, s. 9.

³³⁹ J. Kwiatkowski, *Poezja Jarosława Iwaszkiewicza na tle dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 1975, s. 9.

³⁴⁰ Ibidem.

³⁴¹ Ibidem.

Podsumowanie

Niniejsza praca ma dość wyraźny adres czytelniczy. Odbiorcą mają być przede wszystkim studenci z wydziałów nauk humanistycznych i społecznych. W szczególności – adepci pedagogiki filologii i dziennikarstwa. Zawarte tu w formie, jak sędzę, przejrzystej, bo w dużej części – punktowej – przeglądy wiedzy, ale i dokonań praktycznych przydadzą się zapewne także nauczycielom, wychowawcom, terapeutom. Także, a może przede wszystkim, rodzicom i opiekunom, najbardziej przecież zainteresowanym przyszłością swych podopiecznych.

Tym, którzy pragną bliżej poznać, lub choćby przypomnieć sobie, a może uporządkować wiadomości z zakresu wybranych zagadnień historycznoliterackich posłużą zapewne dywagacje o wybitnych twórcach sztuki słowa. Wszak kultura słowa, czy – szerzej – kultura języka jest wciąż dziedziną wymagającą doskonalenia i nieustannej refleksji, niezbędna również przy działaniach terapeutycznych.

Największym pragnieniem autora byłoby wywołanie dyskusji wokół tematów zawartych w publikacji. Praca ma więc pewne ambicje inspiracyjne. Jest tylko propozycją, jedną z wielu, wyrazem zainteresowania współczesną kondycją humanistyki i nauk społecznych, w nadziei (może już trochę uzasadnionej...) na jej istotną, niezbędną poprawę.

Bibliografia

- Adam Mickiewicz, czyli wszystko*. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa. Warszawa 1994.
- Adama Mickiewicza wspomnienia i myśli*. Opr. St. Pigoń. Warszawa 1958.
- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002.
- Albański L., Gola St., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Jelenia Góra 2013.
- Arabski J., *Rola płci w przyswajaniu języka obcego*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Warszawa 2000.
- Bartoszewicz J., *Historia literatury polskiej potocznym sposobem opowiedziana*. Warszawa 1861.
- Bieńczyk M., *Czarny człowiek. Krasieński wobec śmierci*, Gdańsk 2001.
- Błoński J., *Lęki, sny i prorocтва – Czesław Miłosz*. W: *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*. Pod red. I. Maciejewskiej, Warszawa 1982.
- Błoński J., *Miłosz jak świat*, Kraków 1998.
- Bobiński W., A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 2, Liceum ogólnokształcące*, Warszawa 2003.
- Bobrowicz Alicja z dr. Witoldem Ligęzą, *psychologiem rozmawia.....*; „Gazeta Wyborcza” 10-11 grudnia 2016. Magazyn Świąteczny.
- Bortnowski St., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*. Olsztyn 2000.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. I, t. II. Olsztyn 2006.

- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*. Warszawa 1933.
- Dobrego dnia z Janem Pawłem II. Myśli na każdy dzień roku*. Częstochowa 2008.
- Dudek M., *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*. W: *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*. Red. M. Dudek, brw., bmv.
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1985.
- Fiećko Jerzy, *Rosja Krasińskiego. Rzecz o nieprzejednaniu*, Poznań 2005.
- Franko I., *O literaturze polskiej*. Wyboru dokonał i opracował M. Kuplowski, Kraków 1979.
- Frycie St., *Czytelnicza recepcja romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863-1918. (II) Słowacki*, „Profile”, nr 1, 1971.
- Gajewska Grażyna, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*. Zielona Góra 2006.
- Gorzelał Małgorzata, *Wybrane aspekty diagnozy środowiska rodzinnego*. W: *Profilaktyka i wspomaganie pedagogiczne rodziny (wybrane zagadnienia)*, Jelenia Góra 2001.
- Górski A., *Monsalwat. Rzecz o Adamie Mickiewiczu*. Kraków 1908.
- Górski K., *Tytanizm Mickiewicza*, Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, 1988.
- Gradkowski H., *„Taki obraz odbija się w wodzie...”. Analiza wybranych tekstów literackich*, Jelenia Góra 1994.
- Gradkowski H., *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategia lektury i style odbioru*. Jelenia Góra 2001.
- Gradkowski H., *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Częstochowa 2004.
- Gradkowski H., *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*, Jelenia Góra 2010.
- Grass G., *Błaszany bębenek*. Przełożył S. Błaut, Gdańsk 1991.
- Homer, *Iliada*, Przekład F. K. Dmochowskiego, Wrocław 1966.
- Irzykowski K., *Poeta jako temat dla poety*, Pion, r. 1938, nr 50.

- Iwaszkiewicz J., *Lato w Nohant. Komedia w 3 aktach*, Warszawa 1949.
- Janion M., *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000.
- Janion M., *Gorączka romantyczna*. Warszawa 1975.
- Janion M., *Romantyzm. Studia o ideach i stylu*, Warszawa 1969.
- Jerschina St., Libera Z, Sawrymowicz E., *Literatura polska okresu romantyzmu*, Warszawa 1962.
- Kallenbach J., *Adam Mickiewicz*, wyd. II, Poznań 1918.
- Kawula St., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.
- Kleiner J., *Charakter i przedmiot badań literackich*. W: *Teoria badań literackich w Polsce*, Kraków 1960.
- Korbut G., *Wstęp do literatury polskiej*. Warszawa 1924.
- Kot St., *Historia wychowania*. Warszawa 1994.
- Kowalczykowska A., *Romantyzm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1994.
- Kraśński Z., *Nie-Boska komedia, Irydion*, Warszawa 2001.
- Kraśński Z., *Pisma*, t.1-8, Kraków 1912.
- Kraśński Z., *Poezje*. Warszawa – Rzeszów 2004.
- Kraśński, *Listy do Adama Soltana*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1970.
- Kraśński, *Listy do Augusta Cieszkowskiego, Edwarda Jaroszyńskiego i Bronisława Trentowskiego*, oprac. i „Wstęp” Z. Sudolski Warszawa 1988.
- Kraśński, *Listy do Delfiny Potockiej*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1975.
- Kraśński, *Listy do Jerzego Lubomirskiego*. Opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1965.
- Kraśński, *Listy do ojca*. Opracował i wstępem poprzedził St. Pigoń, Warszawa 1963.
- Kraśński, *Listy do różnych adresatów*. Zebrał, opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski, Warszawa 1991.
- Kraśński Z., *Listy. Wybór*. Opr. Z. Sudolski, Wrocław 1997.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*. Cz. I-V, Warszawa 1925-1933.
- Kridl M., *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936.

- Kryda B., *Słowacki we współczesnej szkole*, „Polonistyka”, nr 1, 1979.
- Księga w 170 rocznicę wydania „Ballad i romansów” Adama Mickiewicza*. Pod red. Jacka Kolbuszewskiego. Wrocław 1993.
- Kwiatkowski J., *Poezja Jarosława Iwaszkiewicza na tle dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 1975.
- Liryka polska. Interpretacje*. Pod redakcją J. Prokopa i J. Sławińskiego, Kraków 1971.
- Literatura i podkultura dzieci i młodzieży* Antologia opracowań pod red. Jerzego Cieślakowskiego i Ryszarda Waksunda, Wrocław 1983.
- Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1984.
- Literatura powszechna według Jana Tomkowskiego*, Warszawa 1995.
- Łubieński T., „M” jak Mickiewicz. Warszawa 1998.
- Ługowska J. *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1987.
- Łukaszewicz L., *Rys dziejów piśmiennictwa polskiego*, Kraków 1836.
- Maciaszkowa J., *Opieka i wychowanie. Różnice podobieństwa*, „Problemy opiekuńczo-Wychowawcze” 5/1983.
- Majdański K., *Wspólnota życia i miłości*, Warszawa 2001.
- Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., *Pamiętajcie o ogrodach Kultura, Literatura. Język. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, cz. 2*, Warszawa 2003.
- Makowiecki A., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., „Pamiętajcie o ogrodach” *Kultura. Literatura. Język. Antologia. Część 2. Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, Warszawa 2003.
- Markiewicz H., *Laury i pamflety. 90 lat sporów z Boyem i o Boya*, *Twórczość*, 2000, nr 11.
- Markiewicz H., *Polska nauka o literaturze*. Warszawa 1981.
- Maurer J. „Z matki obcej...”. *Szkice o powiązaniach Mickiewicza ze światem Żydów*. Kraków 1996.
- Mecherzyński K., *Historia literatury polskiej dla młodzieży opowiedziana w krótkości*. Kraków 1877.

- Mecherzyński K., *Przykłady i wzory z najcelniejszych poetów i prozaików polskich zebrane i zastosowane do historii literatury polskiej opowiedzianej w krótkości dla młodzieży*. Kraków 1878.
- Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Wydanie Rocznicowe, Warszawa 1995.
- Mickiewicz A., *Wiersze*, Wydanie Rocznicowe, Warszawa 1993.
- Mickiewicz, czyli wszystko*. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa, Warszawa 1994.
- Mickiewicz*. Sympozjum w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pod red. A. Podgórskiego, Lublin 1979.
- Miłosz C., *Historia literatury polskiej do roku 1939*. Przeł. Maria Tarnowska, Kraków 1993.
- Miłosz C., *Miasto bez imienia*. Paryż 1969.
- Miłosz C., *Ogród Nauk*, Lublin 1991.
- Miłosz C., *Poezje*, Warszawa 1988.
- Miłosz C., *Rodzinna Europa*, Paryż 1980.
- Miłosz C., *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1996.
- Miłosz C., *Świadektwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Warszawa 1990.
- Miłosz C., *Wiersze*. Kraków 1984.
- Miłosz C., *Ziemia Ulro*, Warszawa 1982.
- Muszyński H. *Ku teorii edukacyjnych działań. Z pedagogiką przez życie*. Leszno 2016.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*. Podręcznik akademicki, t. I, t. II Warszawa 2006.
- Nawarecki A., Siwicka D., *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. II klasa liceum i technikum. Część I*, Warszawa 2003.
- Nehring W., *Kurs literatury polskiej dla użytku szkół*. Poznań 1866.
- Norris David i Carl Flint. Red. Richard Appignanesi. *Od podstaw James Joyce*. Przeł. Adam Szostakiewicz, Warszawa 2000.
- Nowak B. M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.
- Nowak Z. J., *Z techniki homeryckiej w „Panu Tadeuszu”*, „Filomata”, 1993, nr 414.
- Odyniec A.E., *Listy z podróży*. Opr. M. Toporowski i M. Dernałowicz, Warszawa 1961.

- Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, pod red. Elżbiety Jundził i Róży Pawłowskiej. Gdańsk 2008.
- Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i in., Warszawa 1995.
- Piechota M., Lyszczyna J., *Słownik Mickiewiczowski*, Katowice 2000.
- Pisma Zygmunta Krasińskiego*. Wydał, objaśnił i wstępami poprzedził Józef Kallenbach, Warszawa, t. I-IV, (1922).
- Piśmiennictwo polskie w zarysie* skreślił E.D., Poznań 1845.
- Popliński J. *Nowe wypisy polskie, czyli wybór różnych wyimków prozę i poezję zawierających dla użytku młodzieży szkolnej*, cz. II, Leszno 1838.
- Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*. Pod redakcją naukową J. Kwiatkowskiego. Kraków – Wrocław 1985.
- Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014.
- Przybylski R., *Eros i Tanatos, Proza Jarosława Iwaszkiewicza 1916-1938*, Warszawa 1970.
- Ratzinger Joseph – Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*. Część 1: *Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, Kraków 2007.
- Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Red.: D. Kornas-Biela, Lublin 2000.
- Rosiek St., *Zwłoki Mickiewicza. Próba nekrografii poety*. Gdańsk 1997.
- Rosiek St., Nawrocka E., Oleksowicz B., Tomaszewska G., *Między tekstami. Język Polski. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 3 Romantyzm (echa współczesne)*, Gdańsk 2003.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*. Kraków 1931.
- Rutkowski K., *Braterstwo albo śmierć. Zabijanie Mickiewicza w Kole Sprawy Bożej*. Gdańsk 1999.
- Rutkowski K., *Przeciw (w) literaturze. Esej o „poezji czynnej” Mirona Białoszewskiego i Edwarda Stachury*. Bydgoszcz 1987.
- Rymkiewicz J. M., *Żmut*. Paryż 1987.
- Satir Wirginia, *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*, przeł. Olena Waśkiewicz, Gdańsk 2000.
- Sawrymowicz E., Makowski St., Libera Z., *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*, Warszawa 1978.

- Słonimski A., *Recenzja „Lata w Nohant” Jarosława Iwaszkiewicza*, „Wiadomości Literackie”, nr 53/54, 1936.
- Słonimski A., *Recenzja „Maskarady” Jarosława Iwaszkiewicza*, „Wiadomości Literackie”, nr 52/53, 1938.
- Słownik filozofii*, pod red. J. Hartmana, Kraków 2006.
- Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. Redakcja naukowa: K. Zajdel, M. Prokosz, Toruń 2014.
- Stala M., *Nowa szkoła średnia, klasa 2. Liceum ogólnokształcące. Liceum Profilowane. Technikum. Literatura polska. Romantyzm*, Kraków 2003.
- Stefanowska Z., *Geniusz poety, geniusz narodu. Mickiewicz wobec powstania listopadowego*. Teksty Drugie, 1995, nr 6.
- Stępniewska A., *Mickiewicz w kręgu Homera. Struktura epicka „Pana Tadeusza”*. Lublin 1998.
- Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku*, pod red. M. Inglota, Wrocław 1992.
- Sudolski Z., *Korespondencja Zygmunta Krasińskiego. Studium monograficzne*. Warszawa 1968.
- Sudolski Z., *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*. Warszawa 1995.
- Szczeglacka E., *Towianizm w świetle listów Zygmunta Krasińskiego*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” Nr XXXVIII, 2003.
- Szymanis E., *Adam Mickiewicz. Kreacja autolegandy*. Wrocław 1992.
- Szyborska W., *Poezje (Poems)*. Wybrali, przełożyli i posłowiem opatrzyli: M. J. Kryński, R. A. Maguire, Kraków 1989.
- Twardowski Jan ks., *Nowe patyki i patyczki*. Zebrała i opracowała A. Iwanowska Poznań 2012.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław 2000.
- Walasek S., *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, Kraków 2008.
- Walc J., *Architekt arki*. Chotomów 1991.
- Waśko A., *Zygmunt Krasiński. Oblicza poety*, Kraków 2001.

- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glotodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Witkowska A., *Mickiewicz. Słowo i czyn*. Warszawa 1975.
- Witkowska A., Przybylski R., *Romantyzm*, Warszawa 1997.
- Wojeński T., *Historia literatury polskiej*, t. II, Warszawa 1946.
- Wójcicki K.W., *Historia literatury w zarysach dla młodzieży*. Warszawa 1845.
- Wyka K., *Historia literatury polskiej dla klasy X*, cz. I, *Romantyzm*, Warszawa 1952.
- Wyka K., *Postłowie do „Zygmunt Krasiński. W stulecie śmierci”*, Warszawa 1960.
- Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*. Pod red. M. Ingłota. Wrocław 1983.
- Zakrzewski B., *„Spowiednicy” Mickiewicza i Fredry oraz inne eseje*, Wrocław 1994.
- Zakrzewski B., *O „niekonsekwencjach” autorskich „Pana Tadeusza”*. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, 1988.
- Zarys dziejów literatury polskiej*, Juliusz Kleiner, cz. I i II (od początków do 1918), Włodzimierz Maciąg, cz. III (1918-1966); Wrocław 1974.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.
- Zawada A., *Jarosław Iwaszkiewicz*, Warszawa 1994.
- Zawada A., *Miłosz*, Wrocław 1996.
- Zawadzki R., *Psychologia i twórczość*. Warszawa 2005.
- Żeromski S., *Przedwiośnie*, Warszawa 1974.
- Żeromski S., *Szyzyfowe prace*, Warszawa 1973.

Indeks nazwisk

- Adamski Franciszek 64, 87
Albański Leszek 74
Aleksander Wielki 74
Anakreont 172
Anczyc Ludwik 114
Andersen Hans Christian 114
Andrzejewski Jerzy 111
Angelus Silesius 288
Ankwicz Stanisław 187, 264
Ankwiczówna Ewa Henrietta
187, 230, 264
Appignanesi Richard 196
Arabski J. 153
Arystoteles 14
Babczuk Joanna 4
Babicki Józef Czesław 32, 85-86
Babuchowski Szymon 125
Bacon Fransua 182
Bagiński Paweł 224
Baley Stefan 60
Ballanche Pierre-Simon 209
Balzac Honore 304
Bartoszewicz Julian 270
Behme Jakub 288
Bergson Henry 307
Berwiński Ryszard 185
Bestużew Aleksander 186
Białoszewski Miron 146
Bidwell Anna 180
Bieliński Piotr 203
Bieńczyk Marek 224-225, 242
Blake Wiliam 7, 11, 180-183
Błachno Izabella 4
Błoński Jan 284, 285
Bobińska Helena 111, 279
Bobiński Witold 279
Bobrowicz Alicja 61
Bodzień Piotr 76
Boratyński Eugeniusz 187
Bortnowski Stanisław 199
Bosko Jan św. 79-81
Boszniak Aleksander 193
Bóbr-Piotrowicka Joanna 211,
212, 214, 233,
Branicka Elżbieta (Eliza, po mę-
żu Krasieńska) 218, 219
Braun Mieczysław 245
Brodziński Kazimierz 190
Broniewski Władysław 109, 120
Bruchnalski Wilhelm 247
Bruckner Aleksander 272
Brzechwa Jan 116, 120, 122
Buczkówna Mieczysława 109
Budym Frank 194
Byron Georg Gordon 7, 11, 142,
184-191, 204, 207, 216, 290
Cezar Gajus Julius 202
Chateaubriand Rene 213

Chlebowski Bronisław 217
 Chlustin Anastazja 187, 192
 Chlustin Szymon 230
 Chlustin Wiera 192
 Chołoniewski Józef, ks. 253
 Chomsky Noam Aoram 157
 Chopin Fryderyk 301, 302-305
 Chotomska Wanda 120
 Chrzanowski Ignacy 246
 Chrzastowska Bożena 273, 297
 Cicero Marek Tullius 202
 Cieszkowski August 218, 222,
 234, 239
 Cieślukowski Jerzy 117, 120
 Coleridge Samuel Taylor 185
 Comte August 63
 Cooper James Fenimore 7, 11,
 192-193
 Cromwell Oliwier 173
 Czapski Józef 286
 Czartoryski Adam Kazimierz 180
 Czechow Anton 111, 267
 Czechowicz Józef 121
 Czechowicz Józef 285
 Czczot Jan 189, 264
 Czubek Jan 247
 Czukowski Kornel 120
 Czurak M. 114
 Danielewicz Konstanty 203,
 209, 217, 221, 241
 Dante Alighieri 172, 208-209,
 231
 David d'Angers 193
 Dąbrowska Maria 111
 Dąbrowski Zdzisław 56, 58, 60,
 61, 77
 Defoe Daniel 11, 39, 176-178
 Dembowski Edward 270
 Dernałowicz Maria 251, 227
 Detrain Darren 107
 Dewey John 5, 37, 47-49
 Deybel Ksawera 249, 267
 Dickens Karol 111
 Disney Philip 172
 Dmochowski Ksawery 176
 Dorman Jan 123
 Dudek Mieczysław 88
 Dybciak Krzysztof 299
 Dyczewski L. 63
 Dymitr Samozwaniec, car Rosji
 262
 Edward, król Anglii 194
 Ellis h. Roberts 153
 Eschylos (Ajschylos) 244
 Ficowski Jerzy 120
 Fiećko Jerzy 219, 221
 Fielding Henry 176-179
 Flint Carl 196
 Franko Iwan 287
 Fredro Aleksander 290
 Freud Sigmund 308
 Fronczewski Piotr 116
 Frycie Stanisław 268
 Fryde Ludwik 285

- Gagarin Sergiusz, księżę 187
- Gałczyński Konstanty Ildefons 176
- Garczyński Stefan 162, 186-188
- Gaszyński Konstanty 203, 217, 231
- Gaton Francis 153
- Gerson – Dąbrowska Maria 123
- Giedroń Jerzy 286
- Goethe Johann Wolfgang 182, 188, 191, 193, 213, 295
- Gola Stanisław 4, 74
- Golding Wiliam 111
- Gombrowicz Witold 261, 290
- Gorecki Antoni 233
- Gorzela Małgorzata 102
- Górski Konrad 250, 259
- Górski Artur 243-244
- Gradkowski Henryk 1, 3, 118, 268, 287, 298, 299, 301, 304
- Grass Gunter 112
- Grimm Jakub 7, 13, 167, 168
- Grimm Wilhelm 7, 113, 167, 168
- Grochowiak Stanisław 109, 121
- Grottger Artur 245
- Gnikoki Gamba Teresa 187
- Guizot Francois 221
- Gutenberg Johannes 30
- Hartman Jan 157
- Hartwig Julia 109
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich 209, 222
- Herbart Johann Friedrich 5, 37, 42-46
- Hercen Aleksander 252
- Hertz Zygmunt 286
- Homer 45, 148, 150, 173, 198
- Horacjusz (Quintus Horatius Flaccus) 6, 140
- Hłakowiczówna Kazimiera 109, 121
- Ingarden Roman 250
- Inglot Mieczysław 251, 260, 268, 272
- Irzykowski Karol 302
- Iwanowska Aleksandra 124
- Iwaszkiewicz Jarosław 17, 37, 11, 286, 300
- Jabłoński Henryk 159
- Jachowicz Stanisław 272, 117, 118
- Jaenisch- Pawłow Karolina 293
- Jakubowski Jan Zygmunt 274
- Jan Boży św. 76
- Jan Kazimierz, król 287
- Jan Paweł II, św. 15, 92, 63, 159
- Janicka Iwona 92
- Janion Maria 206, 211, 251, 266, 267
- Janus-Sitarz Anna 279
- Jastrun Mieczysław 109, 187, 252
- Jełowicki Aleksander, ks. 236
- Jerschina Stanisław 279

Jespersen Otto 153
 Jeżewski Kazimierz 83-84
 Joyce (z d. Murray) Mary Jane 195
 Joyce James, 7, 11, 177, 194-198
 Joyce John Stanislaus 195, 197
 Joyce Nora (z d. Barnakle) 197
 Jundził Elżbieta 56
 Juszcak Wiesław 183
 Kaden-Bandrowski Juliusz 246
 Kafka Franz 177
 Kallenbach Józef 200, 210, 215, 217, 219, 242, 247
 Kalwin Jan 37
 Kamińska Anna 109, 122
 Kamiński Henryk (ps. Filaret Prawdoski) 219
 Kamiński Aleksander 32-33
 Kant Immanuel 42
 Karol I, król angielski 173
 Kasprowicz Jan 122, 171, 176, 183, 186
 Kawula Stanisław 95
 Kawyn Stefan 250
 Kazimierz Wielki, król 76
 Kleiner Juliusz 217, 246-247, 250, 272
 Kochanowski Jan 249, 296
 Kołaczkowski Stefan 248
 Kołcz Bogusław 279
 Komeński Jan Amos 25
 Konopnicka Maria 115-120
 Kontrym Kazimierz 291
 Korbut Gabriel 247
 Korczak Janusz (Henryk Goldsmit) 60, 62, 81-83
 Kornas-Biela D. 88
 Kornilowicz Maria 180
 Kościuszek Tadeusz 291
 Kot Stanisław 41, 46-47
 Kowalczyk Alina 278
 Kowalska Karolina 255
 Kownacka Maria 123
 Koźmian Kajetan 228
 Krasicki Ignacy 290
 Krasieńska Eliza (Elżbieta) 236
 Krasieńska Maria (z d. Radziwiłłówna) 201
 Krasieński Wincenty 207, 212-222
 Krasieński Zygmunt 7, 186, 251, 199-223, 261, 263, 273, 289-290
 Kraszewski Józef Ignacy 118, 223, 272
 Kridl Manfred 218, 248, 250, 272
 Krupska Nadieżda 32
 Kryda Barbara 268
 Krynski Magnus J. 144
 Krzemieniecka Lucyna 121
 Krzeszowski T. P. 160, 165-166
 Ksenofont 75
 Kubacki Wacław 252

Kubale Anna 109
 Kubiak Tadeusz 109
 Kulmowa Joanna 122
 Kulpiński Franciszek 58
 Kuncewiczowa Maria 111
 Kupłowski Marian 287
 Kwintylian Marek Fabiusz 75
 Lamartine Alphonse 221
 Lamennais Felicite ks. 253, 293
 Lange Antoni 186
 Lem Stanisław 116
 Lenartowicz Teofil 110, 118, 272
 Leśmian Bolesław 115
 Levy Armand 189
 Lewandowski Tadeusz 4
 Libera Zdzisław 277
 Liberska Hanna 92
 Ligęza Witold 61
 Locke John 182
 Lubomirski Jerzy 233, 241
 Ludwik Filip, król Francji 205
 Lyszczyna Jacek 150
 Łubieński Leon 203
 Łubieński Tomasz 263
 Ługowska Jolanta 113
 Łukasiński Walerian 216
 Łukaszewicz Lesław 269
 Mach Wilhelm 111
 Maciaszkowa Janina 57, 58
 Maciąg Włodzimierz 272
 Maciejewska Irena 284
 Maeterlinck Maurycy 122
 Maguire Robert A. 144
 Majdański Kazimierz 88
 Makowski Andrzej 271
 Makowski Stanisław 251, 278
 Makuszyński Kornel 115
 Malczewski Antoni 185
 Malewski Franciszek 186
 Małachowski Stanisław 217
 Małecki Antoni 225
 Marianowicz Antoni 120
 Markiewicz Henryk 259
 Marks Karol 13
 Marynowicz-Hetka Ewa 34
 Maurer Jadwiga 259, 266
 Mączka Barbara 4
 Mecherzyński Karol 271
 Metternich Klemens Lothar 219
 Michelet Jules 209
 Michońska-Stadnik Anna 151
 Mickiewicz 7, 11, 61, 110, 162,
 171, 184, 223, 242, 282, 141,
 149, 150, 192, 200, 204-205,
 209, 213, 224-225, 177, 184,
 187-193, 223-226, 245, 251
 Mieczysława Makryna (Wicio-
 wa) 236
 Mikołaj I, car Rosji 208
 Miller Jan Nepomucen 245-247
 Milton John 7, 11, 173-175
 Miłosz Czesław 7, 176, 181, 183,
 254, 256, 257, 282-300,
 Minkiewicz Janusz 120

Mniszchówna Maryna 206
 Montalembert Charles 221
 Morawski Franciszek 231, 232
 Morris Dawid 196
 Muszyński Heliodor 33
 Mysłakowski Zygmunt 32
 Nałkowska Zofia 111
 Napoleon I, cesarz Francuzów
 200, 294-295
 Napoleon III (Ludwik Napole-
 on), cesarz 221
 Nawarecki Aleksander 281
 Nawrocka Ewa 280
 Nehring Władysław 271
 Newton Izaak 182
 Niemcewicz Julian Ursyn 188
 Niemojewska-Gruszczyńska
 Zofia 250
 Niemojewski Ludwik 119
 Nietzsche Friedrich 307
 Norwid Cyprian 261
 Nowak Beata Maria 94
 Nowak Zbigniew Jerzy 250
 Ibsen Henryk 197, 198
 Odyniec Edward Antoni 186,
 192, 226, 227
 Okoń Wincenty 26
 Oleksowicz Bolesław 280
 Oleszkiewicz Józef 253
 Oppman Artur (Or - Ot) 123
 Orpiszewski Ludwik 239
 Orzeszkowa Eliza 110
 Parkhurst-Dalton Helena 25, 107
 Paszyński Włodzimierz 280
 Pawlikowska-Jasnorzewska
 Maria 118
 Pawłowska Róża 56
 Perzyński Włodzimierz 115
 Pestalozzi Johann Heinrich 45,
 78, 79
 Petrarka Francesco 172
 Piaget Jean 123, 157
 Piechota Marek 150
 Pietras Tadeusz 92
 Pigoń Stanisław 227, 230, 237,
 243, 244, 245, 247, 249, 250
 Piłsudski Józef 55
 Pius IX, papież 221
 Platon 14
 Podgórski Adam 260
 Pol Wincenty 118, 272
 Porazińska Janina 121, 122
 Porębowicz Edward 186
 Poświatowska Halina 109
 Potocka Delfina 214, 215, 217,
 219, 226, 236-238, 242
 Potocki Wacław 109
 Prędoła Jan, biskup 75
 Prokop Jan 298, 300
 Prokosz Małgorzata 108
 Proust Marcel 177
 Prus Bolesław (Aleksander
 Głowacki) 110
 Przybora Jeremi 91

- Przyboś Julian 109, 121, 122
 Przybylski Ryszard 225, 306
 Purkynie Jan Ewangelista 118
 Puszkina Aleksandr Siergiejewicz
 141, 186, 187, 293, 294-295,
 303-304
 Quinet Edgar 209
 Ratajczak Józef 122
 Ratzinger Joseph – papież Bene-
 dykt XVI 300
 Redlińska Helena 31-32, 36, 77,
 105
 Reeve Henryk 204, 205
 Rein Wilhelm 26,
 Rej Mikołaj 249, 294
 Rohoziński Janusz 302
 Ropielewski Stanisław 265
 Rosiek Stanisław 262-263, 280
 Rousseau Jean Jacques 5, 37-41
 Rowid Henryk 47, 49
 Rutkowski Krzysztof 251, 260-
 262
 Rydel Lucjan 122
 Rylejew Konrad 186, 187
 Rymkiewicz Jarosław Marek
 240, 254, 257, 264
 Saint Martin 288
 Sanders Bernie 107
 Satir Wirginia 92
 Sawrymowicz Eugeniusz 279
 Scheller Max 52
 Schipper (Szyper) Henryk 250-251
 Schopenhauer Artur 306-307
 Schulz Bruno 111
 Scott Walter 189, 190-191, 294
 Seligman Martin 105
 Sęp-Szarzyński Mikołaj 172
 Sienkiewicz Henryk 110
 Simonides Dorota 114
 Siwicka Dorota 281
 Skarga Piotr ks. 249
 Skwarczyńska Stefania 250
 Słomczyński Maciej 176
 Słonimski Antoni 122, 301, 303
 Słowacki Juliusz 7, 110, 118,
 185, 191, 208, 213, 200, 220-
 224, 234, 244, 251, 267, 267,
 268, 289, 290,
 Służalski Henryk 189
 Sokrates 14
 Sołtan Adam 211, 239, 240
 Stala Marian 280
 Stapor Kazimierz 5, 34
 Stefanowska Zofia 251, 265
 Sterne Laurence 176, 291
 Sudolski Zbigniew 251, 255,
 260, 263, 264, 267, 224, 226,
 233
 Swift Jonathan 11, 176-179
 Syrokomla Władysław (Ludwik
 Kondratowicz) 110, 118, 272
 Szacki Stanisław 31
 Szczegliacka Ewa 235
 Szczepański Jan 63

Szcześniak Mieczysław 125
 Szekspir Wiliam 7, 11, 169-172, 204
 Szela Jakub 219
 Szelburg- Zarembina Ewa 115, 121, 123
 Szostakiewicz Adam 196
 Sztadynger Jan Izydor 120
 Szymanis Eligiusz 258
 Szymanowski Karol 303
 Szyborska Wisława 6, 142-146
 Szyszkowski Władysław 268
 Śliwiak Tadeusz 121
 Śliziński J. 114
 Św. Piotr Apostoł 230
 Świrszczyńska Anna 109
 Tarnowska Maria 291
 Tarnowski Stanisław 200, 217
 Teofrast 75
 Tolkien John Ronald 116
 Tołstoj Lew 31, 111
 Tomaszewska Grażyna 280
 Toporowski Marian 227
 Towiańska Karolina 262
 Towiański Andrzej 235, 241, 252, 253, 261-262, 266,
 Trembecki Stanisław 290
 Tuwim Julian 120, 122
 Twardowski Jan, ks. 6, 10, 124-137
 Twardowski Samuel 109
 Tyszka Z. 63
 Ujejski Józef 245, 250
 Ujejski Kornel 109
 Ursel Marian 4
 Vance Eilen 195
 Verne Jules 178
 Wagner Richard 307
 Waksmund Ryszard 110, 111, 117, 121
 Walasek Stefania 74
 Walc Jan 257-258
 Walentynowicz Marian 115
 Wańkiewicz Melchior 286
 Wasowski Andrzej 91
 Watt Thomas 172
 Wawiłow Danuta 120
 Wawrzykowska-Wierciochowa Dionizja 256
 Weber Karol Maria 226
 Weintraub Wiktor 251, 259
 Wereszczakówna (Puttkamero-wa) Maria 255, 292
 Wergiliusz (Publius Wergilius Maro) 173, 202
 Wiaziemski Piotr 187
 Wielki Książę Konstanty 203
 Wilczyńska Weronika 151
 Willan Henrietta 204, 207
 Wincenty a Paulo, św. 76
 Windakiewicz Stanisław 247-248
 Wiśniewska Anna 123
 Witkiewicz Stanisław Ignacy (Witkacy) 111

Witkowska Alina 224, 225, 251,
253-255, 258, 262
Wittlin Józef 245
Wodziński Antoni 302
Wojciechowski Konstanty 248
Wojeński Teofil 276
Wolter (Francois Marie Arouet)
182
Wordsworth William 185
Wójcicki Kazimierz Władysław
270
Wroczyński Ryszard 31, 33-34
Wroczyński Tomasz 280
Wygotski Lew 61
Wyka Kazimierz 225, 277, 284
Wyspiański Stanisław 111, 256
Wyszyński Stefan, kardynał 159
Yeats Wiliam Butler 198
Zabłocki Franciszek 180, 294
Zajdel Krzysztof 108
Zakrzewski Bogdan 237, 267,
Zaleski Józef Bohdan 272
Zaleski Marian 298
Zańska Amelia 204, 207, 214
Zan Tomasz 255
Zanówna Ewelina 255
Zarzecki Leon 56
Zawada Andrzej 283, 298
Zawadzka Elżbieta 160
Zawadzki Roman 140, 155
Ziller Tuiskon 25
Zólkiewski Stefan 252-253
Zygmunt August, król 76
Żeleński Tadeusz (ps. Boy) 119,
245, 259, 260, 266, 301,
Żeromski Stefan 23, 24, 106,
111, 119, 159, 163, 188
Żmuda Andrzej 213
Żukrowski Wojciech 116
Żuławski Juliusz 186

Omawiana praca Henryka Gradkowskiego jest – by użyć modnego dziś określenia – hybrydą i ma „charakter dydaktyczno-naukowy”. Składa się z trzech części, które obrazują wieloletnie zainteresowania badawcze Autora w zakresie pedagogiki, terapii – zwłaszcza terapii środowiska rodzinnego – oraz edukacji literackiej [...]. Lektura książki Gradkowskiego ma oczywiste walory inspiracyjne. Skłania czytelnika do przemyśleń, rodzi nowe myśli, skłania do wysuwania nowych propozycji i pomysłów. Przy tej okazji należy podkreślić walory lekturowe pracy wynikające ze znakomitego warsztatu pisarskiego Henryka Gradkowskiego. Język i styl świetnie dopasowane są do zakładanego kręgu odbiorców, sprzyjają nawiązaniu kontaktu między piszącym a czytelnikami, mają oczywiste wartości perswazyjne.

Z recenzji wydawniczej prof. zw. dr. hab. Mariana Ursela

Prof. zw. dr hab. Henryk Gradkowski, prorektor Kolegium Karkonoskiego (1998 – 2007) a następnie rektor Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej (2007 – 2015), dziś Rektor Senior tej uczelni i jej profesor – jest autorem siedemnastu książek oraz ok. dwustu artykułów.

Wśród książek na szczególną uwagę zasługują:

- „tryptyk monograficzny” o trzech wieszczach:
Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru;
Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku;
Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych);
- *Czym jest literatura dziecięca?*
Poradnik metodyczny.
- *W poszukiwaniu tożsamości ...*
(pedagogika – filozofia – literatura).

Obecnie prof. Henryk Gradkowski jest profesorem zwyczajnym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu i dyrektorem Instytutu Społeczno-Prawnego.



**KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**

ISBN 978-83-61955-50-4