

doprecyzowania opisu zjawiska, w którym – wedle autorki – jak w soczewce skupiają się zasadnicze wątki myśli poety i problemy jej artystycznego wyrazu, z drugiej – natykamy się w niej na bardzo radykalne, upraszczające sądy, nieporozumienia interpretacyjne i wyraźne niedopracowanie szczegółów. Omówiona rozprawa zasygnalizowała wagę zagadnienia i możliwości jego ujęcia. Teraz pozostaje czekać na jego adekwatny, kompletny i rzetelny opis.

Wojciech K u d y b a – NORWID W SZKOLE

Nad obecnością Norwida we współczesnej kulturze – także więc nad czytaniem dzieł poety w szkole – zastanawiali się niegdyś uczestnicy sesji *I Spotkania Norwidowskie* (referaty i dyskusje, jakie wówczas miały miejsce, ukazały się później w formie książkowej¹). W czerwcu 1998 r. odbyło się drugie sympozjum, poświęcone wyłącznie problemom, przed jakimi staje dziś nauczyciel, próbujący wprowadzić młodego czytelnika w świat tekstów autora *Vade-mecum*. Materiały z tego spotkania – a także trzy inne artykuły o problematyce norwidologicznej – odnajdujemy w jednym z zeszytów „Polonistyki” (1998 nr 10).

Pokłosiem sesji w Halinie nad Liwcem są tu wypowiedzi Barbary Krydy i Stanisława Falkowskiego. Obok nich natrafiamy na artykuły Mieczysława Inglota, Andrzeja Łopaty oraz Joanny Piątek². Prócz diagnozy stanu obecności Norwida w szkole omawiany numer poznańskiego miesięcznika zawiera zatem również propozycje pewnych istotnych zmian w prezentowaniu twórczości poety na lekcjach, a także zestaw kontekstów (literackich, plastycznych), poszerzających pole szkolnych interpretacji Norwidowych utworów.

Jak zatem czyta się dziś Norwida w szkole – zwłaszcza średniej? Piszą o tym – alarmująco! – B. Kryda i S. Falkowski. „Podręczniki (do lat osiemdziesiątych) z trudnością podejmowały problem lektury i interpretacji Norwida, poprzestając na podawaniu podstawowych informacji historycznoliterackich i gotowych formuł interpretacyjnych” – zauważa B. Kryda (s. 658). I choć „ostatnie dziesięciolecie przyniosło pewną zmianę” (tamże), i tak, zdaniem autorki, szkolne lekcje o poecie przynoszą na ogół jedynie pospieszne, powierzchowne odczytania trzech, czterech tekstów, a owocem takich lekcji są zazwyczaj podane do zapamiętania formułki typu

¹ Por. *Spotkania Norwidowskie I – Halin nad Liwcem 8-9 VI 1996*. Zebrał i przygotował do druku Z. Czajkowski. Warszawa 1997.

² „Polonistyka” 1998 nr 10. Tu: M. I n g l o t. *W kręgu nawiązań do Norwida*, s. 652-654; B. K r y d a. *O szkolnym czytaniu Norwida – raz jeszcze* s. 657-662; S. F a l k o w s k i. *Tezy o Norwidzie* s. 663-666; A. Ł o p a t a. *Norwid prowincjonalny i ludowy* s. 667-670; J. P i ą t e k. *Z podwójnego tworzywa. O niektórych listach Norwida* s. 670-673.

„kszałtem jest miłości”, „ideał sięgnął bruku” – nie poprzedzone jakąkolwiek próbą głębszej rozmowy z wierszem i autorem (tamże). Bardzo wyraźna jest w obu wyżej wymienionych wypowiedziach myśl, którą najkrócej i najprościej wyraził S. Falkowski: „Norwid jest w szkole obecny, ale w niewłaściwy sposób” (s. 663).

Jakie są źródła owych dydaktycznych niepowodzeń? Dlaczego poeta, tak dobrze zadomowiony w instytutach naukowych, mający wielu dziś popularyzatorów, często cytowany – nawet z ambon, wciąż źle funkcjonuje na lekcjach języka polskiego? Po części – nie bez zażenowania wspomina o tym S. Falkowski – dzieje się tak z powodu „niewystarczających kompetencji wielkiej części nauczycieli” (s. 663). Winien jest także – pisze B. Kryda – obowiązujący program nauczania, który – w niektórych wersjach – pozwala wygospodarować na Norwida jedynie „4-5 godzin między Słowackim i Asnykiem” (657). Nie sprzyja poznawaniu poety masowy, zunifikowany system kształcenia, bezduszny mechanizm egzaminacyjno-kontrolny. Paradoksalnie – im system ów jest sprawniejszy, im bardziej zobiektywizowany, tym bardziej stereotypowe, płytkie informacje upowszechnia – zauważa autorka. Nie sprzyja też refleksji nad poezją Norwidową (i chyba k a ż d ą poezją – W. K.) fakt, że na lekcjach kontakt z tekstem „odbywa się publicznie, w odarciu z indywidualnych wyborów, prawa do intymności przeżyć” (tamże). Nie pomaga zwyczaj czytania na lekcjach dużych i skomplikowanych utworów poety, jak choćby *Fortepian Szopena* – stawiających przed nastoletnim czytelnikiem zbyt wysoką barierę – z pominięciem tekstów drobnych, mogących łatwiej przemówić do wyobraźni młodzieży – pisze S. Falkowski (s. 664). W ogóle nazbyt ciąży nad Norwidem w szkole – wciąż jeszcze! – stereotyp poety nieznośnie skomplikowanego, obracającego się w kręgu tematów dalekich od doświadczeń współczesnego człowieka. Stąd skąpa liczba „norwidowskich” tematów na egzaminach (zwłaszcza na maturze), stąd interpretacyjne niestaranności (tamże, s. 663). Wydaje się, iż listę szkolnych zaniedbań w dziedzinie popularyzacji dzieł autora *Promethidiona* można by wydłużać niemal w nieskończoność³.

Nie zabrakło przecież w obu referatach prób wskazania kierunku zmian istniejącej sytuacji. Jak – mimo ograniczeń czasowych i materiałowych – sensownie prezentować Norwida na lekcjach? Odpowiedzi na tak postawione pytanie poświęcona jest zasadnicza część każdej z omawianych wyżej wypowiedzi.

Według S. Falkowskiego należy dokonać „trzech aktów dydaktycznego radykalizmu” (s. 664). „Po pierwsze zerwać z przekonaniem, że Norwid jest n i e d o - s t ę p n y, że zatem zwłaszcza uczniowie nie są zdolni do wykonywania samodzielnych prac związanych z czymś tak trudnym, zwłaszcza do samodzielnych analiz i interpretacji. [...] Po drugie: należy zmienić tradycyjny szkolny kanon utworów poety. I po trzecie: w szkole średniej – szczególnie wobec niedostatku czasu –

³ Prócz wspomnianych zarzutów wskazuje się niekiedy również niedociągnięcia w obowiązującym obecnie w szkole średniej podręczniku S. Makowskiego. Por. np. referat J. Ferta *Norwid w programach szkolnych*, zamieszczony w cytowanej książce *Spotkania Norwidowskie I* s. 33-41.

Norwid ma być obecny *n i e u s t a n n i e* od pierwszej lekcji w pierwszej klasie do zadań na maturze pisemnej i ustnej [...]” (tamże).

Podobne myśli – choć nieco inaczej – formułuje B. Kryda. Jej zdaniem właśnie swoista „trudność” Norwida jest szansą, bowiem niejako z konieczności „prowadzi w rejony «wysokie». Rzeczy łatwych nie trzeba odkrywać” (s. 658). Czy szansa ta zostanie wykorzystana, zależy naturalnie od nauczyciela, „dla którego ważne będą nie «przyswajane» (często mechanicznie powtarzane) formuły, ale poszukiwanie dalekich *s e n s ó w i w a r t o ś c i*” (tamże).

Właśnie orientacja lektury utworów pisarza na *w a r t o ś c i* jest, zdaniem obojga referentów, najskuteczniejszym sposobem na przewycięzenie niedostatecznej obecności Norwida w naszych szkołach. S. Falkowski proponuje najpierw analizę niektórych *a r t y s t y c z n y c h w a r t o ś c i* poetyckiego dyskursu – sytuacji lirycznej, składni poetyckiej – następnie zaś przechodzenie ku *w a r t o ś c i o m m o r a l n y m i p o z n a w c z y m*, które w twórczości Norwida odgrywają tak zasadniczą rolę. Podobnie B. Kryda podkreśla, iż utwory Norwida „stawiają (młodego czytelnika) w środku skomplikowanego systemu *p r o b l e m ó w*” (s. 659), bardziej niż wiersze innych romantyków domagają się refleksji, ale też skuteczniej kierują ku prawdzie. Autorka zwraca zwłaszcza uwagę na paraboliczność poezji autora *Promethidiona*, która polega „na dostrzeganiu w przejawach, formach realnego życia i języku codziennej komunikacji odbłasku znaczeń prowadzących w obszar wielkich uogólnień” (s. 661). Właśnie wtedy „*b l i s k i e* przemienia się w *w i d e a l n e*, banał i trywializm życia w wielki symbol” (s. 662).

Jaki zatem Norwid ma szansę na porozumienie ze współczesną młodzieżą? Przede wszystkim Norwid-krytyk-własnej-współczesności – przekonują referenci. „Niekonwencjonalizm ideowy wobec pojęć-bożków, takich jak np. Ojczyzna czy Moralność, zaskakują odbiorcę dziś z nie mniejszą siłą niż dawniej” – zauważa B. Kryda (s. 659). S. Falkowski pisze zaś następująco: „Norwid zwycięży, kiedy się okaże, iż ma do powiedzenia kapitalne rzeczy na temat:

- a) związków między ludźmi – bliskości, obojętności, przyjaźni, miłości;
- b) prawdy i fałszu, szczerości i pozoru;
- c) stosunku do tradycji romantycznej, do romantycznego myślenia, zwłaszcza o uczuciach osobistych i o ojczyźnie;
- d) cywilizacji współczesnej – z jej pędem, anonimowością, *n i e u w a g ą* [...] (s. 664).

Wydaje się, że, zdaniem referentów, właśnie Norwid-mędrzec jest potrzebny współczesnej młodzieży – tak gorączkowo poszukującej niekiedy „nauczyciela i mistrza”...

Prócz scharakteryzowanych wyżej wypowiedzi analizowany zeszyt „Polonistyki” przynosi, jak się rzekło, teksty, które mogą być wykorzystane jako materiały uzupełniające szkolną interpretację twórczości autora *Promethidiona*. Stanowią one, w moim odczuciu, bardziej kontrowersyjną część omawianego bloku artykułów i – niekiedy – domagają się uwag korygujących.

Stosunkowo najmniejszy sprzeciw budzi wypowiedź Joanny Piątek *Z podwójnego tworzywa. O niektórych listach Norwida*. Autorka – odwołując się m.in. do znanych

sposprzeżeń K. Wyki o związkach twórczości autora *Promethidiona* z innymi dziedzinami sztuki – analizuje kilka wypowiedzi Norwida, które korespondują z dziełami plastycznymi samego poety lub znanych mu malarzy. Podkreśla, iż niektóre swe rysunki poeta objaśnia później w listach (tak jest z *Zoilusem* i *Modlitwą dziecka* – por. uwagi na s. 671). Kiedy indziej zaś artysta-sztukmistrz pisze pod wrażeniem oglądanego obrazu, wszak wiersz *Na portret generała Dembińskiego* jest poetycką interpretacją malarskiego dzieła H. Rodakowskiego (por. uwagi na s. 672). Porównawcza analiza obu dokonań artystycznych – wiersza i obrazu – stanowi najważniejszą część omawianego artykułu i – choć wtórna wobec istniejących już interpretacji W. Kozickiego, M. Porębskiego i T. Skubalanki⁴ – sygnalizuje interesujący i wciąż jeszcze nie zgłębiony obszar badań nad związkami poetyckich utworów autora *Promethidiona* z malarstwem.

O ile artykuł J. Piątek stanowi kontynuację istniejących już dokonań norwidologii, o tyle tekst Andrzeja Łopaty zmierza raczej przeciwko ogólnie przyjętemu wizerunkowi poety. Chodzi zwłaszcza o „Norwida – pisarza wieku kupieckiego i przemysłowego”, którego portret tak skutecznie upowszechniła Z. Stefanowska. Artykuł nosi tytuł *Norwid prowincjonalny i ludowy* i jest próbą ponownego odczytania takich tekstów Norwida, które nasycone są, według autora szkicu, „autentycznym wzruszeniem lirycznym, tęsknotą do wągrowickiej powiatowszczyzny, polskiej prowincji” (s. 668). Nie jest zresztą podobnych utworów zbyt wiele. Łopata przywołuje, prawdę mówiąc, jedynie dwa: *Częstochowskie wiersze* i *Wspomnienie wioski*. Czy nie jest to zbyt szczupły materiał, by mówić o „Norwidzie ludowym”? Czy analiza dwóch wierszy – choćby i nie budziła interpretacyjnych wątpliwości – uprawnia do tak daleko idących uogólnień? Oto pytania, które pojawiają się już na wstępie.

Są jednak i dalsze, dotyczące interpretacji. Zasadniczą część analizy *Częstochowskich wierszy* poświęca autor obserwacji podmiotu lirycznego – rzeczywiście ustylizowanego na wiejskiego obywatela. Czy jednak istotnie „w tych prowokujących artystycznie refleksjach liryczno-częstochowskich mieści się pewna identyfikacja Norwida w sferze emocji” (s. 668)? Czy na pewno swoiste ciepło, z jakim poeta opisuje Jasną Górę oglądaną oczami ludowego bohatera, jest wyłącznie „pochodną emigracyjnej tęsknoty za takim prowincjonalnym widzeniem świata” – jak chce autor artykułu? Wydaje się, iż rzecz jest bardziej skomplikowana. Łopata cytuje wprawdzie przypis, jaki poeta daje pod wierszem, jednak nie analizuje głębiej tej ważnej wskazówki pisarza. Ważnej, ponieważ odkrywającej – być może mimowolnie – prawdziwe intencje autora decydującego się na publikację rymowanki, która

⁴ Por. W. K o z i c k i. *Wiersz Norwida o „Generale Dębińskim” Rodakowskiego*, „Myśl Narodowa” 1927 nr 2; M. P o r ę b s k i. *Sybirskie futro wzięt.* W: *Ikonografia romantyczna. Materiały sympozjum Komitetu Nauk o Sztuce Polskiej, Akademia Nauk, Nieborów, 26-28 czerwca 1975 r.* Pod redakcją M. Poprzęckiej, Warszawa 1977 s. 13-31; t e n ż e. *Czy metaforę można zobaczyć?* W: *Studia o metaforze II.* Pod redakcją M. Głowińskiego i A. Okopień-Sławińskiej. Wrocław 1983 s. 238-239, 241; T. S k u b a l a n k a. *Styl poezji Norwida na tle tradycji poetyckiej romantyzmu.* „Studia Norwidiana” 8:1990 s. 48-49.

artystycznie i intelektualnie stoi wyraźnie poniżej jego możliwości. Otóż uważna lektura owego przypisu przekonuje, że wiersz ma charakter swoistego odwetu. Nie brak w każdym razie w wypowiedzi młodego pisarza charakterystycznego nastroju słodkiej zemsty: oto poeta głęboki, paryski – wytrawny, lecz nie rozumiany – odwraca się plecami do nie potrafiącej go zrozumieć publiczności i – tym razem w kostiumie „Cypriana z Głuchów” – zwraca się do czytelników prowincjonalnego „Wiarusa”, by tam znaleźć należyty szacunek i podziw.

Gdzież tu tęsknota za krajem lat dziecinnych? Czy nie chodzi tu raczej przede wszystkim o tęsknotę za odbiorcą? Czy *Częstochowskie wiersze* nie są przede wszystkim próbą takiego mówienia o bliskich artyście wartościach, by wiersz mógł pozyskać pisarzowi upragnionego czytelnika – j a k i e g o k o l w i e k! czytelnika? Czy nie jest to próba rozpaczliwa i naiwna zarazem?

Podobne pytania muszą tu pozostać bez kategorycznej odpowiedzi, znamieny wszakże wydaje się fakt, iż podobnego gestu nigdy już w swej twórczości Norwid nie powtórzy. Przeciwnie – stanie się jednym z najzagorzalszych w naszej literaturze krytyków polskiej prowincjonalności i z tego też powodu najbardziej niesprawiedliwym czytelnikiem *Pana Tadeusza*. Czyżby nie wiedział o tym A. Łopata? A jeśli wie, czemu pisze o Norwidowym przywiązaniu do „**prowincji:** tej [...] litewskiej, panatadeuszowej, tej wielkopolskiej i każdej innej” (s. 670).

Jeżeli zaś chodzi o *Wspomnienie wioski*, nie będzie żadnym odkryciem, jeśli przypomni się tu, że jest to wiersz młodzieńczy, konwencjonalny i że w s z y s c y wtedy tak pisali. A. Łopata dostrzega w nim wprawdzie jakiś „niezwykle oryginalny pomysł” (s. 670), wystarczy wszakże porównać *Wspomnienie* z wierszem *Wieś z Vade-mecum*, by dostrzec, jak wiele je dzieli – artystycznie, intelektualnie, emocjonalnie. Być może rzeczywiście istniał „Norwid prowincjonalny i ludowy”, dobrze się chyba jednak stało, że niedługo wytrwał w powiatowym gorsecie i że potrafił odnaleźć inną drogę pisarską niż Lenartowicz i Syrokomla.

I wreszcie ostatni „norwidowski” wątek w omawianym zeszycie „Polonistyki” – artykuł Mieczysława Ingłota *W kręgu nawiązań do Norwida*. Tekst ten otwiera słuszna i znana chyba szkolnym polonistom teza, iż także Norwida należy czytać nie tylko w kontekście romantyzmu, ale i współczesności. Materiał do podobnych lektur mogą stanowić zwłaszcza te współczesne wiersze, które podejmują jakoś wątki „norwidowskie”. M. Ingłot omawia jeden taki tekst – utwór Jacka Podsiadły [*Atakowany o północy...*] – „nawiązujący aluzyjnie do *Mojej piosnki* (II)” (s. 652). Badacz słusznie podkreśla szczupłość owych norwidowskich odniesień. W wierszu poety pokolenia „BruLionu” „jest to aluzja ograniczająca się do dwóch wybranych fragmentów utworu Norwida. Chodzi o zwrotkę pierwszą i drugą” (s. 652). Podsiadło sięga jedynie do czterech wersów *Piosnki* – o gnieździe i kruszynie chleba – którymi gra, dość zgrabnie, nie troszcząc się zbytnio o resztę Norwidowego tekstu. Autor artykułu nie ocenia owej gry, pisze jedynie, iż „Podsiadło ogranicza się do cytatów o charakterze obyczajowym, pomijając dalsze norwidowskie zwrotki o charakterze religijnym czy w ogóle – moralnym. Niemniej te dwa odwołania tworzą dla niego wystarczający, pozytywny układ odniesienia dla całej palety ujemnych zjawisk współczesnej nam cywilizacji” (s. 653). Jak interpretować tę niechęć młodego poety

współczesnej codzienności do aut, wysypisk śmieci i „mordowni w Jeseniku”? Zdaniem M. Ingłota Podsiadło, podobnie jak Norwid, prezentuje „postawę tradycjonalizmu, krytykując zjawiska nowe, postępowe” (s. 654). Czy jest tak istotnie? Czy naprawdę „pijany szczył startując mazdą” i wiele innych obrazów nowoczesności, obecnych w omawianym wierszu, to w intencji Podsiadły zjawiska „postępowe”? Czy bard pokolenia „BruLionu” nie uśmiechnąłby się słysząc, że jest tradycjonalistą?

Więc może jest tak, że przywiązanie do pewnych pojęć i kategorii badawczych – nie bardzo nadających się do opisu poezji Podsiadły – sprowadza autora artykułu na czytelnicze manowce? „Ewentualny scenariusz lekcyjny” winien – jak chce M. Ingłot – wydobyć ideologiczne znaczenie obu utworów, zwłaszcza dziś, „w czasach poprzedzających ogólnonarodową dyskusję nad wejściem do Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej” (s. 654). Czy mimo upływu lat i zasadniczych zmian w metodologii badań literackich wciąż jeszcze powinniśmy proponować nauczycielom czytanie literatury w kontekście doraźnych zdarzeń politycznych? Czy naprawdę nie jest ważniejsze czytanie tekstów w świetle wartości uniwersalnych, które po prostu pomogą naszym uczniom stanąć twarzą w twarz z życiowo fundamentalnymi pytaniami? I czy zbyt „dopasowywanie” liryki do kontekstów politycznych nie sprawia, iż zdolniejsi uczniowie już po kilku chwilach tracą dla niej resztki zainteresowania?

Omawiany zeszyt „Polonistyki” przynosi zatem materiały różnej wartości. Z całą pewnością nie odpowiada na wszystkie pytania, jakie rodzi obecność Norwida w szkole. Ale też chyba nie taki był zamiar redaktorów pisma. Chodziło im raczej o zainicjowanie dyskusji, o pobudzenie do refleksji nad sposobami wprowadzania młodych czytelników w świat wartości poety. Wypada mieć nadzieję, iż nie zabraknie w owej dyskusji dalszych głosów. Może włączą się w nią inne pisma?

Anna K a d y j e w s k a – „TO – CO JEST U D E R Z A J Ą C E!...”*

Wiesław R z o ń c a. *Witkacy – Norwid. Projekt komparatystyki dekonstrukcyjnej*. Warszawa 1998 ss. 238.

Ostatnia praca Wiesława Rzońcy jest – podobnie zresztą jak jego poprzednia publikacja¹ – książką przewrotną. Przewrotność jej polega na tym, że prowokuje ona

* C. N o r w i d. *Piękno-czasu*, PWSz 2, 247.

¹ W. R z o ń c a. *Norwid poeta pisma. Próba dekonstrukcji dzieła*. Warszawa 1995. Zob. omówienia: S. S a w i c k i. *Nad książką „Norwid poeta pisma”*. „Studia Norwidana” 14:1996