

ROK VII

WARSZAWA · WRZESIEŃ—PAŹDZIERNIK 1954

Nr 5 (36)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

**5**

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 16 października 1954 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZ NAUKOWY

Paweł Bagiński

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Halina Bartnicka, Karol Laušz, Zdzisław Libera, Aniela Piorunowa,  
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski, Aniela Świerczyńska

---

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

*Warunki prenumeraty: rocznie za 6 numerów zł 12.—*

*Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—*

P A Ń S T W O W E   Z A K Ł A D Y   W Y D A W N I C T W   S Z K O L N Y C H

Nakład 9025+240 egz.

Podpisano do druku 5 X 54 r.

Zamówienie 8731

Arkuszy druku 3,5

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

D-5-27447

Z A K Ł A D Y   G R A F I C Z N E   P Z W S   W   Ł O D Z I

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

O R G A N M I N I S T E R S T W A O Ś W I A T Y

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

### „JAN BIELECKI“ NA TLE MŁODZIEŃCZEJ TWÓRCZOŚCI SŁOWACKIEGO<sup>1</sup>

*Jana Bieleckiego* ukończył Słowacki w lipcu 1830 r., podczas swego pobytu w Warszawie. Powieść ta należy zatem do młodzieńczego okresu jego twórczości i wyraża — jak i inne utwory powstałe w tym czasie — początkową fazę kształtowania się świadomości ideologicznej poety, fazę określoną rzeczywistością Polski przed powstaniem listopadowym. Jedynie fragment wstępny, związany z wrażeniami przeżyтыми w Londynie, gdzie Słowacki przebywał przez krótki czas po wyjeździe na emigrację w roku 1831, wprowadza pewne akcenty popowstaniowe.

Kształtowanie się świadomości młodego Słowackiego dokonywało się w warunkach silnego oddziaływania środowiska postępowej inteligencji szlacheckiej, z którą związany był dom rodzinny poety. Od lat najwcześniejszych Słowacki przebywał mianowicie w środowisku zbliżonym do uniwersytetu wileńskiego, gdyż zarówno ojciec jego, Euzebiusz, jak i ojczym, dr Bécu, byli profesorami tej uczelni. W domu otaczała go więc atmosfera szlacheckiego liberalizmu, którego głosicielami byli najwybitniejsi przedstawiciele uniwersytetu — stali bywalcy salonu państwa Bécu. Dom rodzinny dał poecie także wysoką kulturę literacką przez panią Bécu, która miała dużą wrażliwość literacką i była osobą czytaną w literaturze światowej. Niemałe znaczenie miał i kult, jakim w domu pani Bécu otaczano pamięć jej pierwszego męża, profesora wymowy i poezji

<sup>1</sup> Fragmenty wstępu do wydania *Jana Bieleckiego* w „Naszej Bibliotece“, które ukaże się nakładem Ossolineum.

oraz wcale nieprzeciętnego poety. Kult dla pamięci ojca Słowacki zachował do końca życia.

Młodość Słowackiego upływa więc w kręgu zainteresowań typowych dla przesiąkniętego atmosferą liberalizmu i kultury literackiej domu inteligentkiego. Jego kontakt z życiem społecznym sprowadza się w tym czasie do udziału w zebraniach towarzyskich w salonie domowym, gdzie stykał się z braćmi Śniadeckimi, Lelewelem, młodym Mickiewiczem... Okres studiów uniwersyteckich w latach 1825—1828 nie wpłynął na rozbudzenie zainteresowań społecznych: było już po procesie filomatów, kiedy życie polityczno-społeczne młodzieży wileńskiej uległo zahamowaniu z powodu represji władz carskich. Nie mając możliwości włączenia się do jakiegś zorganizowanej działalności młodzieżowej, Słowacki z konieczności prowadził tryb życia dość samotniczy, zamknięty w kręgu osobistych przeżyć i zainteresowań, wśród których wrażenia literackie odgrywały olbrzymią rolę — przede wszystkim wrażenia związane z lekturą uwielbianego Byrona.

Warunki te hamowały rozwój ideologiczny poety, ale nie mogły odwrócić go całkowicie od otaczającej rzeczywistości, zamknąć wyłącznie w świecie osobistych wrażeń i przeżyć. Nacisk rzeczywistości, w której przesiąknięty ideami liberalizmu poeta musiał widzieć ostre objawy ucisku narodowego i społecznego, był zbyt silny, by przyszedł autor *Jana Bieleckiego* mógł pozostać poza kręgiem spraw nurtujących w ówczesnym życiu narodowym. Uwielbienie dla Byrona, tego twórcy wielkich romantycznych bohaterów zbuntowanych przeciwko istniejącym warunkom życia, świadczy, że i w świadomości naszego poety narastał bunt przeciwko otaczającej go rzeczywistości. Bohaterowie młodzieńczych poematów Słowackiego, jak *Szanfary* (1828), *Hugo* (1829), *Mnich* (1830) i inne, wyraźnie wskazują, że był to romantyczny bunt przeciwko stosunkom, które krępowały swobodny rozwój jednostki. I ten właśnie romantyczny bunt, tak bliski postawie Byrona, zdecydował o tym, że młodzieńcza twórczość Słowackiego kształtowała się przede wszystkim wedle wzorów powieści bajrońskich.

Proces dojrzewania ideologicznego rozszerzał jednak charakter owego romantycznego buntu młodego poety. W miarę upływu czasu coraz bardziej widoczne są w nim momenty walki nie tylko ze skrupowaniem jednostki, ale i z warunkami, w których szerzył się ucisk społeczny i narodowy w życiu całego społeczeństwa. Wybitne znaczenie dla pogłębienia własnej świadomości miał pobyt poety w Warszawie w latach 1829—1830.

Był to okres ożywionej działalności organizacji spiskowych przygotowujących wybuch powstania, okres żywej propagandy haseł narodowo i społeczno-wyzwoleńczych, szerzonych przez tajnie działające koła związane z dawnym Towarzystwem Patriotycznym.

Jakkolwiek Słowacki nie włączył się czynnie do życia politycznego ówczesnej Warszawy, to jednak silnie wchłaniał atmosferę przedpowstańciewej gorączki, wnikliwie starał się analizować sens walki politycznej



między obozem rządzącej reakcji a demokratyczną opozycją. Dowodzą tego jego wiersze powstańcze, których postępową treść i wyraźnie rewolucyjne akcenty nie mogły zrodzić się w jednej chwili, na drodze jakiegoś objawienia, w momencie wybuchu powstania, lecz które musiały krystalizować się czas dłuższy, na drodze obserwacji wydarzeń i analizowania zjawisk życia politycznego.

Ten proces dojrzewania ideologicznego, proces coraz pełniejszego uświadamiania sobie własnego stosunku do toczącej się walki o wyzwolenie narodowe i społeczne, widoczny jest m. in. właśnie w młodzieńczych poematach. W najwcześniejszym z nich, *Szafarym*, postawa buntownicza poety ukryta jest jeszcze pod przykrywką bardzo konwencjonalnego motywu nieszczęśliwej miłości, ale w *Janie Bieleckim* wyraźnie już wystąpi społeczne i narodowe podłoże tego buntu.

I jeszcze jedno: w poematach tych bardzo często występuje motyw renegata, zdrajcy, odstępcy własnego narodu czy społeczeństwa. Renegatem jest Hugo, który ucieka z Zakonu Krzyżackiego na Litwę, i Mnich, który zdradza swych braci-Arabów wstępując do chrześcijańskiego klasztoru, i Żmija, który staje na czele Kozaków, by walczyć przeciwko swej ojczyźnie, i wreszcie bezpośrednio nas tu interesujący Jan Bielecki. Godny podkreślenia jest fakt, że motyw ten występuje nie tylko w twórczości Słowackiego: wystarczy wspomnieć Mickiewiczowskiego *Konrada Wallenroda*. Nie ulega wątpliwości, że w motywie tym obaj nasi poeci wypowiadali aluzje do metod działania organizacji spiskowych, które — jak np. belwederczycy w Polsce czy dekabryści w Rosji — musiały iść drogą „zdrady“ w stosunku do panującego systemu rządów. Jeszcze to jeden dowód silnych związków młodzieńczej twórczości Słowackiego z życiem ówczesnym.

\*

Wydając *Jana Bieleckiego* drukiem, w I tomiku swych poezji w Paryżu w roku 1832, Słowacki dopisał do dawno ukończonego utworu fragment wstępny, związany z przeżyciami już emigracyjnymi. Wstęp ten kompozycyjnie niezbyt szczęśliwie wiąże się z całością; sam poeta zdawał sobie z tego sprawę, skoro już po wydaniu tomiku napisał, że „Początek *Jana Bieleckiego* jest nie do rzeczy...“<sup>1</sup>. Mimo to fragment ten jest dość ważny dla określenia postawy ideologicznej Słowackiego.

Mamy w owym fragmencie przede wszystkim określenie stosunku Słowackiego do przeszłości. Po utracie niepodległości zwrot do przeszłości stał się charakterystyczną cechą zainteresowań szerokich kręgów społeczeństwa polskiego. Szukano w niej wyjaśnienia przyczyn upadku ojczyzny, pocieszenia w obrazach dawnej świetności, drogowskazów na przyszłość itp. W kołach reakcyjnych szerzył się zaczął kult szlacheckiej

<sup>1</sup> List do matki z 30 lipca 1832 r., *Dziela*, Wrocław 1952, t. XIII, s. 76.

przeszłości, tworzyć zaczęto teorie historiozoficzne mające wyjaśnić sens upadku Polski. Doskonałym przykładem tego kierunku może być twórczość Woronicza, który w swym systemie historiozoficznym sięgnął do religijno-politycznych teorii katolickich pisarzy XVII wieku. Przeciwwstawiali się tym tendencjom postępowi demokracji, z Lelewelem na czele; w przeszłości szukali oni istotnych przyczyn upadku szlacheckiej Polski i sięgając w czasy zamierzchłe, na wzorach dawnego ustroju przedfeudalnego budowali koncepcję przyszłej demokratycznej Polski.

Słowacki we wstępie do *Bieleckiego* wyraźnie przeciwstawił się owym reakcyjnym teoriom historiozoficznym, które upadek Polski wyjaśniały wedle wzorów dawanych przez średniowiecznych myślicieli religijnych. Taki sens ma tu krytyka kronik klasztornych i przykładowo podany sprzeciw wobec teorii, że Polska musiała chylić się do upadku, gdy osiągnęła szczyt swego rozwoju w czasach Zygmunto-wskich. Sposób ujęcia tych czasów w samej powieści ukaże właściwe przyczyny przyszłego upadku, stanowi więc wyraz przeciwstawienia się poety owej historiozofii zakonnika.

Są w omawianym fragmencie wstępnym i wyraźne aluzje do sytuacji po upadku powstania, gdy pod wrażeniem świeżej klęski w świadomości poety panuje nastrój popogrzebowej stypy i gdy w świetle „nieszczęść obecnych“ czuje on całkowitą bezradność. Charakter zupełnie osobistych przeżyć mają końcowe wiersze wstępu, stanowiące rodzaj obrachunku poety z własną postawą podczas powstania: nie wziął udziału w walce, wyjechał z kraju przed rozstrzygnięciem losów powstania, toteż czuje się obco w Westminsterze, na cmentarzu prawdziwie wielkich ludzi.

Wstęp ten zatem, mimo że nie wiąże się kompozycyjnie z powieścią, wprowadza czytelnika w sposób ujęcia przeszłości, jaki będzie ukazany na losach *Bieleckiego*, i nadaje powieści nastrój „pogrzebowy“, związany z zagadnieniem upadku Polski i klęski listopadowej. Uzupełnieniem tego motywu nastrojowego jest zakończenie powieści, dające pełny smutku i pesymizmu obraz świata.

\*

W kronikach znajdziesz powieści osnowę,  
Z kronik czerpane rysy i kolory —

w tych słowach poeta scharakteryzował źródło tematyki historycznej swego poematu. Źródło to jest nam znane. Jest nim książka Franciszka Siarczyńskiego pt. *Obraz panowania Zygmunta III*, wydana we Lwowie w roku 1828. Że Słowacki ją znał, mamy dowód w korespondencji poety.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> W liście do matki z 15 marca 1833 r. (*Dzieła*, t. XIII, s. 127) Słowacki pisał: „...przyszlizcie dykejonarz sławnych ludzi, służący za materiał do wieku Zygmunta III. Zdaje mi się, że przez Siarczyńskiego — ale niepewny jestem autora“.

W tomie I tego słownika biograficznego sławnych ludzi z okresu panowania Zygmunta Wazy znajduje się następująca notatka o Janie Bieleckim: „Bielecki Jan, herbu Janina, z Bielki, szlachcic lublinianin, w młodym bardzo wieku w plen od Tatarów wzięty i wychowany w ich wierze i języku, tyle dobrymi postępki i przymioty ujął tych pohańców, że mu bez okupu do Polski, do której tęschnił, wrócić dozwolili. Stefan król chętnie go przyjął i tłumaczem nadwornym, jako w tureckiej i tatarskiej mowie biegłego, uczynił, dzierżawą go też nieszczupłą opatrzył. Ale gdy mu tę — chciwość możniejszych wydarła, rozgniewany, na powrót do Tatarów się wyniósł i tych do zemszczenia się nad pany polskimi podburzył. R. 1588, gdy ci na Podole wpadli, kraje Rusi pustosząc, podemknęli się aż do samego Lwowa. Odezwała się w sercu obrażonego Bieleckiego miłość ojczyzny, prosi chana, aby łotrostwa swej hordy powściągnął i brańców polskich: Korycińskiego, Warszawskiego i innych, na wolność wypuścił, co i otrzymał, ale już do ojczyzny nie wrócił więcej, bo wolał mieć jednego tyra na w hordzie, niżeli sto w Polsce.“<sup>1</sup>

W notatce o Sieniawskim znajdujemy u Siarczyńskiego następujący fragment, niewątpliwie wyzyskany przez Słowackiego w powieści: „Wspaniałość domu jego i dworu z królewską równano, nigdy mniej do stołu jego, zastawionego złotem i srebrem, nie zasiadało jako osób kilkadziesiąt. Im więcej miał gości, tym weselszy i ochotniejszy się okazywał i zawsze więcej się spodziewał.“<sup>2</sup> Że mowa tu o Adamie Hieronimie Sieniawskim, urodzonym w roku 1576, a więc o innym niż Sieniawski Słowackiego, to nie ma znaczenia: pocie chodziło o typową postać magnata, nie o osobę historyczną.

Stosunek swego utworu do historii Słowacki określił podtytułem: powieść „oparta na podaniu historycznym“. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że właśnie jakieś nie znane nam podania ludowe stanowiły ważne źródło treści *Jana Bieleckiego*<sup>3</sup>. Tym prawdopodobnie tłumaczyć należy wprowadzenie ludu do ostatniej pieśni poematu.

Nie znając tych przypuszczalnych źródeł, musimy z konieczności porzucić na określeniu stosunku utworu Słowackiego jedynie do książki Siarczyńskiego. Z książki tej poeta wziął przede wszystkim zasadnicze szczegóły dotyczące się kontaktów Bieleckiego z Tatarami, krzywdy wyrządzonej mu przez magnata i zemsty dokonanej przez ściągnięcie najazdu Tatarów na wschodnie rubieże Polski. Reszta jest zmyśleniem poetyckim.

Książka Siarczyńskiego jest jednak ważna i jako źródło koncepcji ideowej poematu: tym, co skłoniło Słowackiego do poetyckiego ukształtowania tragicznych losów swego bohatera, była niewątpliwie myśl Siarczyńskiego o przyczynie, dla której Bielecki nie wrócił do Polski. Że mia-

<sup>1</sup> Tom I, s. 30.

<sup>2</sup> Tom I, s. 62.

<sup>3</sup> A. Małecki w książce pt. *Juliusz Słowacki. Jego życie i dzieła*, Lwów 1866—1867, zaznacza, że słyszał w Małopolsce podanie o sporze między Bieleckim i Sieniawskim. Źródła, z którego Małecki znał to podanie, dotychczas nie odkryto.



nowicie „wolał mieć jednego tyрана w hordzie, niżeli sto w Polsce“. Myśl ta była całkowicie zgodna z postawą romantycznego buntu młodego poety i z jego wyraźnie już zarysującym się krytycyzmem w stosunku do szlacheckiej polskiej. Poetycką ilustracją tej myśli jest obraz zbuntowanego przeciwko samowoli magnackiej Bieleckiego.

Osobista krzywda wyrządzona Bieleckiemu przez dumnego magnata Sieniawskiego ma w powieści mocną wymowę historyczno-społeczną. Mimo że w akcji powieściowej jest mowa tylko o obrażonej dumie Sieniawskiego i nie wiadomo, co było powodem skargi Bieleckiego wniesionej na Starostę przed króla, spór ich ma podłoże społeczne, jako obraz konfliktu między samowolnym magnatem a zbuntowanym przeciwko zależności od niego „podłym szlachcicem“. Słowacki przeprowadza tu ostrą krytykę klasowej postawy magnatów w ich stosunku do państwa, władzy królewskiej, prawa. O takiej tendencji obrazu historycznego w *Bieleckim* mówi wyraźnie sposób przedstawienia dumnego magnata Sieniawskiego jako reprezentanta warcholstwa i sobiepaństwa magnaterii polskiej. Najdobitniej sprawa ta występuje w następującym fragmencie przemówienia Starosty do szlachty:

Wszak nasze państwo to gotycka wieża,  
Z tysiącznych kolumn składa się i wiąże;  
Niechaj się jedna usunie kolumna,  
Gmach cały runie, cały się rozprzęże;  
Ja się usunę! — niech mię grom dosięże,  
Gmach cały runie, dla mnie tylko trumna.

(w. 100—105)

Ilustracją poetycką warcholskiej roli magnatów w dawnej Polsce jest w utworze sprawa najazdu Sieniawskiego na dom Bieleckiego.

To jasne przedstawienie konfliktu między szlachtą i magnaterią oraz właściwa ocena istoty konfliktu stanowi o wybitnym realizmie tego obrazu historycznego. Ale są w nim i pewne szczegóły niezgodne z rzeczywistością opisywanych czasów. Niezgodności te wynikły niewątpliwie z niezbyt jeszcze pogłębionych studiów historycznych Słowackiego. Spowodowało to mianowicie kilka anachronizmów i omyłek.

Zgodnie z informacjami historycznymi Słowacki akcję swego utworu umieścił w końcu XVI w., w okresie rządów Stefana Batorego. Dobitnie podkreślił przy tym pewnymi szczegółami koloryt historyczny epoki, np. we wzmiankach o renesansowej architekturze budowli i wnętrz, o polityce Batorego w stosunku do magnaterii itp. Mimo to jednak zasadnicza treść powieści jest bliższa stosunkom typowym dla okresu „złotej wolności“ szlacheckiej w połowie wieku XVII niż dla czasów batoriańskich. Drobne szczegóły, jak np. opis strojów szlachty zebranej u Sieniawskiego (złociste pasy, brylantowe kity) mają tu mniejsze znaczenie, choć są to szczegóły stroju, który rozpowszechnił się dopiero w XVII w. Decydująca jest postać Sieniawskiego, który jako typ „królewicza“ przewodzącego



szlachcie, nie uznającego władzy króla, bezkarnie łamiącego obowiązujące prawa bardziej odpowiada typom magnackich warcholów z XVII w., Radziwiłłom, Opalińskim czy Stadnickim, niż magnatom z czasów Batorego, choćby nawet typu Zborowskich. Spór Sieniawskiego z Bieleckim, najazd magnata na dwór przeciwnika — to również zjawiska typowe i charakterystyczne raczej dla wieku XVII, kiedy to magnaci, dążąc do realizowania swych klasowych celów, kierowali masami pojonej i przekupywanej szlachty. W czasach Batorego wszystko to dopiero się zaczęło i nie występowało jeszcze w formie tak ostrej jak w powieści Słowackiego.<sup>1</sup>

Przy tych zastrzeżeniach trzeba jednak podkreślić, że nie są to nieścisłości takiego stopnia, by przekreślały wartość realistyczną obrazu historycznego. Czasy Batorego nie wykluczają bowiem możliwości takich wypadków, jak opisane w powieści; wypadki te są tylko mniej typowe dla końca XVI w. niż dla okresu nieco późniejszego.

Obraz przeszłości historycznej ukazany jest w *Janie Bieleckim* w dwu przeciwstawionych sobie grupach szlachty: na dworze magnackim i w dworku średniego szlachcica. Dwór Sieniawskiego — to siedlisko samowoli, warcholstwa, klasowej polityki magnackiej, której służą pozostające w feudalnej zależności od Starosty, pojone i przekupywane przez niego masy biedniejszej szlachty. Środowisko Jana i Cześnika — to zupełne przeciwieństwo tego: szlachta patriotyczna, gotowa do walki w obronie ojczyzny (por. opis orszaku ślubnego Jana), odznaczająca się prostotą obyczajów, uczciwością, wielkim przywiązaniem do wiary i do ziemi ojczystej.

Oba te kręgi społeczne szlachty polskiej Słowacki przedstawił w obrazach nacechowanych wybitnym pięknem.

Przedstawienie piękna przeszłości poeta osiągnął przez zastosowanie w swej powieści techniki wzorowanej na romansach powieściopisarza angielskiego Waltera Scotta. Nie jest to jednak w żadnym wypadku jednoznaczne z pochwałą przeszłości ani — tym bardziej — z obroną stosunków feudalnych, co występuje często w powieściach historycznych Scotta. Silnie zaakcentowana krytyka magnaterii nadaje całości obrazu historycznego w *Bieleckim* wymowę bez zastrzeżeń postępową. Powiązanie zaś tej postępowej treści z poetyckim zachwytem nad pięknem minionej epoki jest wyrazem ogólnych tendencji idealizowania narodowej przeszłości, jakie zapanowały w naszej literaturze od czasu upadku Polski. Jedni — jak np. Feliński — przez idealizację tę wyrażali swe reakcyjne poglądy, gloryfikując Polskę szlachecką, inni — jak Malczewski — upiększali tylko życie w dawnej Polsce, nie przemilczając jego ujemnych stron. Słowacki poszedł w swej powieści tą drugą drogą, znacznie silniej niż Malczewski w *Martii* akcentując krytyczną ocenę stosunków w rządzonej przez magnatów Polsce.

---

<sup>1</sup> Por. S. Arnold, J. Michalski i K. Piwarski *Historia Polski od połowy XV w. do r. 1795*, 1953, s. 108 i nast.

Piękno przeszłości Słowacki ukazuje poprzez obrazy podkreślające świetność, bogactwo, żywość dawnego życia: uczta na zamku, wymarsz szlachty, ślub Bieleckiego, bal maskowy... Celowi temu służą i środki stylistyczne, dobitnie podkreślające przepych, grę barw i światła w opisach np. wnętrza, strojów, zbroi. Wystarczy odwołać się do opisu sal w zamku Sieniawskiego, strojów zgromadzonej tam szlachty, wyglądu orszaku ślubnego Jana, ubiorów Anny... Również i wyszukane metafory w opisach swym przepychem, rzeczywistym czy pozornym, podkreślają bogactwo opisywanych rzeczy i zjawisk.

Zwrot o rzeczywistym czy pozornym przepychu użyty został w poprzednim zdaniu dla zaznaczenia, że młody poeta nie zawsze umiał sobie poradzić z trudnościami. Niektóre zwroty rażą zbyt zawiłym szykiem wyrazów (jak np. zestawienie strojów szlachty z blaskiem przedpotopowych lasów — w. 128 i nn.), niekiedy metafory są zbyt wyszukane, jak np. opisy strojów pary włoskiej na balu (jedno z omówień sam poeta uznał widocznie za niezrozumiałe, skoro dał objaśnienie w przypisku). Niektóre opisy są jeszcze jednostajne i mało obrazowe, jak np. opis „cudnej okolicy“, w której mieszka pan Brzezan: nic w tym opisie nie potwierdza jej cudności.

Nie przesłania to jednak wybitnych, dodatnich wartości stylu opisowego, w którym zupełnie wyraźnie występują już charakterystyczne cechy wielkiego artyzmu Słowackiego w plastyce obrazów, bogactwie barw, żywości ruchu. Przykładem może być choćby końcowy fragment przemówienia Sieniawskiego, opis orszaku ślubnego, wnętrza dworku Cześnika, kościółka na cmentarzu...

Przejdźmy z kolei do omówienia tych elementów powieści, które pośrednio tylko wiążą się z obrazem przeszłości, a które stanowią o właściwej wymowie ideologicznej utworu.

Na pierwszy plan wysuwa się tu postać Bieleckiego i historia jego nieszczęścia a następnie zdrady. Historyczność tej postaci jest nikła: parę szczegółów ze źródeł historycznych czy podaniowych, a mianowicie wzmianka o niewoli Bieleckiego u Tatarów, wynagrodzeniu go przez króla po powrocie do kraju, krzywdzie doznanej od magnata i zdradzieckim sprowadzeniu najazdu tatarskiego. Szczegóły te Słowacki nie tylko uzupełnił bogatą treścią poetycką, ale nadał im w znacznej mierze inną motywację, tworząc żywą i ciekawie pomyślaną akcję związaną z dziejami Jana i Anny. Najważniejsze szczegóły tej akcji wybiegają daleko poza źródła historyczne.

Wybitne udramatycznienie treści utworu Słowacki osiągnął przez przedstawienie najazdu na dom Bieleckiego w momencie jego ślubu z Anną. Moment ten potęguje przez swą dramatyczność wymowę oskarżenia rzuconego na dumnego magnata, który z pełną świadomością wybrał tę właśnie chwilę, by zniszczyć swego wroga nie tylko majątkowo, ale i moralnie. Poetycki ten pomysł nadaje wybitną ostrość krytycznej



ocenie magnaterii w utworze, a jednocześnie staje się motywacją dalszych losów Bieleckiego, którego tak wielki cios zmienia w jednej chwili w innego zupełnie człowieka. Z okrzykiem: „Zniósłbym nieszczęście, lecz nie zniósę sromu!“, porzuca on nie tylko poślubioną przed chwilą żonę, przyjaciół, ojczyznę, ale cały swój dotychczasowy świat. Prawy żołnierz ojczyzny — wchodzi na drogę zdrady, szlachetny — staje się zbrodniarzem, zakochany — zapomina o miłości, unieszczęśliwia Annę. Odtąd życiem jego powoduje jedna tylko namiętność — żądza zemsty. I to są właśnie typowe cechy bajrońskie w postaci Bieleckiego. W postawie jego Słowacki ukazuje mianowicie człowieka zbuntowanego przeciwko rzeczywistości, która go otacza, a wyrazem tego buntu jest wejście na drogę sprzeczną z uznanymi w tym świecie obowiązkami, zwyczajami, moralnością. Tragicizm Bieleckiego podkreślony tu jest przez poetę właśnie tą nagłą zmianą, która wywraca nie tylko bieg życia bohatera, ale i wszystko, co dotychczas było dla niego wartością najwyższą. Dobitnie to Słowacki podkreślił w wyznaniach Bieleckiego już po dokonanej zemście, gdy z rozpaczą nazywa on siebie zdrajcą, gdy przed sobą widzi tylko „siwiznę nieszczęść, zdrady i rozpacz“ i gdy z nieukojonym bólem musi zdać sobie sprawę z tego, że na wygnaniu będzie miał wszystko „prócz tej ziemi“. Wszystko to jest uzasadnieniem myśli wyrażonej na początku poematu w słowach: „Kraj zdradził, lecz zdrada zabija“ (w. 46).

Słowacki nie usprawiedliwia czynu Bieleckiego w tym sensie, żeby aprobował jego zdradę narodową. Przeciwnie — ukazuje, że jest to droga zbrodnicza, która załamuje bohatera powieści, czyniąc go człowiekiem ponurym, zgorzkniałym i głęboko nieszczęśliwym. Ukazuje, że taki człowiek jak Bielecki, szlachetny, prawy, gorąco kochający swą ojczyznę, nie potrafi żyć z ciężarem zdrady na sumieniu. Umrze, przygnieciony ogromem swej zbrodni, opuszczony przez wszystkich, z wyjątkiem Anny, którą czyn męża też wtrąci do grobu. Dla podkreślenia takiego stosunku poety do swego bohatera bardzo wymowna jest scena rzucenia klątwy na zdrajcę. Wykreśla go ona, żyjącego jeszcze, spośród ludzi żyjących, staje się ostatnim ciosem, który wtrąca go do grobu. Jednym z celów tej sceny jest niewątpliwie zamiar poety wywołania współczucia dla tragicznej postaci Bieleckiego; widać to we wzruszeniu, z jakim ksiądz wypowiada słowa klątwy, i we wrażeniu, jakie klątwa ta wywiera na Bieleckim.

W takim ujęciu Bielecki ukazuje się czytelnikowi nie jako człowiek zły, zdeprawowany przez dokonaną na nim zbrodnię, lecz jako człowiek doprowadzony do ostatnich krańców cierpienia i rozpacz. I to go usprawiedliwia w oczach czytelnika, nie przekreślając ujemnej oceny popełnionej przez niego zdrady. Drugim zaś usprawiedliwieniem — znowu bez aprobaty dla czynu — jest sprawa odpowiedzialności za ten czyn. Wielkość i okrucieństwo wyrządzonej krzywdy wymagały odpowiednio wielkiej zemsty. W ówczesnym zaś układzie politycznym w Polsce szlachcic typu Bieleckiego nie mógł dochodzić sprawiedliwości w stosunku do wielkiego magnata nie tylko na normalnej drodze prawnej, ale nawet



na drodze samowolnej zemsty, poza prawem. Warunki polityczno-społeczne wymagały od Bieleckiego znalezienia niezwyklej drogi postępowania — tą drogą stała się zdrada. Odpowiedzialność więc za wybór tej drogi spada nie na Bieleckiego, lecz na tych, którzy stworzyli w Polsce ustrój oparty na krzywdzie słabszych, ustrój, który nie dawał warunków szczęśliwego życia ludziom spokojnym, uczciwym. Za czyn Bieleckiego odpowiedzialny jest w tym wypadku Sieniawski, jako reprezentant magnaterii polskiej.

Rozwiązanie konfliktu śmiercią Bieleckiego jest wyrazem realizmu Słowackiego w stosunku do zagadnienia historyczno-społecznego: zemsta Bieleckiego usunęła jednego magnata, ale nie ruszyła podstaw ustroju, który magnatom dawał przywilej bezkarności. Nic się nie zmieniło w tym świecie, przeciwko któremu bohater powieści zbuntował się, i dlatego nawet po osiągnięciu celu nie może on znaleźć szczęścia, musi umrzeć.

Sprawa ta jest silnie zaakcentowana w zakończeniu powieści, które — jak już było wspomniane — nawiązuje do wierszy wstępnych, wyrażających pesymistyczną ocenę rzeczywistości. Obraz ciszy wieczornej, w której słychać

Jak gdzieś daleko brzmią pogrzebów dzwony,  
Jęki rozpaczy i wrzawa wesoła,  
I płacz boleści, i śmiech obłąkania...

(w. 583—585)

jako ilustracja stosunku poety do opisanych w powieści wydarzeń jest wyrazem jakiejś syntetycznej oceny historycznej rzeczywistości, w której panował ucisk i zbrodnie. Ale przez swą łączność z fragmentem wstępnym zakończenie to wyraźnie nawiązuje i do rzeczywistości współczesnej poecie. Pozwala ono odczytać ideologiczne tendencje wyrażone poprzez literacki obraz dziejów Bieleckiego. Bajroński bunt bohatera zazwyczaj rozumiemy nie tylko jako element akcji powieściowej, ilustrującej ocenę stosunków w Polsce na przełomie XVI i XVII w., ale i jako wyraz sprzeciwu poety wobec otaczającego go świata, w którym panuje ucisk polityczny i społeczny, w którym obok „wrzawy wesołej“ uprzywilejowanych słychać i „płacz boleści“ pokrzywdzonych.

Bajronizm *Jana Bieleckiego* nie jest więc w najmniejszym stopniu wyrazem jakiejś pozy Słowackiego czy niewolniczego naśladownictwa. Jest natomiast wynikiem świadomego i z określonym celem wybranej formy literackiej, którą Byron stworzył dla wyrażenia swoich tendencji buntowniczych przeciwko istniejącemu porządkowi. Formą tą jest tzw. powieść poetycka.

Funkcja ideologiczna tej formy tkwi w jej zasadniczych cechach, które z jednej strony, przełamywały konwencje poetyki klasycznej, stworzonej przez profeudalne koła dworskie, z drugiej, jako przejęte z powieści mieszczańskiej, wyrażały dążenia szerokich mas — burżuazji

na Zachodzie, drobnej szlachty u nas — stanowiących fundament anty-feudalnych ruchów rewolucyjnych.

Powieść poetycka wyrażała tendencje ideowe tych mas przez swój realizm widoczny w dbałości o koloryt lokalny i historyczny, w ukazywaniu szczegółów codziennego życia, w prawdzie psychologicznej przeżyć bohaterów, w opartej na logice codziennego życia motywacji zdarzeń. Szerokim masom odpowiadała również sprzeczna z wymaganiami dworskiej poetyki akcja powieści, żywa, bogata, zaskakująca niezwykłością wypadków, zaostrzająca ciekawość samym układem poszczególnych scen, które przemawiają gwałtownymi kontrastami, tajemniczością itp.

Wszystkie te cechy ma w wybitnym stopniu *Jan Bielecki*. O kolorycie historycznym, prawdzie psychologicznej w obrazie przeżyć Jana, szczegółach realistycznie odtworzonego obrazu życia, motywacji wydarzeń itd. była już mowa wyżej. Zwróćmy więc jeszcze tylko uwagę na typowe dla powieści poetyckiej cechy kompozycji utworu Słowackiego. Kompozycja ta oparta jest na momentach szczytowych akcji, jak przemówienie Starosty, ślub Jana, najazd na jego dom, bal maskowy i zemsta Bieleckiego, klątwa, wreszcie śmierć obojga bohaterów. Pominięte celowo są mniej ważne ogniwa pośrednie, jak np. przyczyny zatargu Bieleckiego z Sieniawskim czy przeżycia bohatera po opuszczeniu kraju. Oparcie akcji na tych szczytowych momentach nadaje utworowi cechę wielkiej zwartości, a jednocześnie w wybitnym stopniu uwydatnia ideologiczną wymowę postępku Sieniawskiego i Bieleckiego. Dodajmy jeszcze i tym samym celom służące operowanie kontrastami w następstwie poszczególnych scen.

\*

*Jan Bielecki* jest najlepszą z powieści poetyckich Słowackiego napisanych w okresie warszawskim. Jest też wśród tych powieści utworem najdobitniej wyrażającym postępową postawę ideologiczną Słowackiego, i to zarówno w ocenie przeszłości historycznej, jak i w stosunku do warunków życia w rzeczywistości współczesnej. Jest również jednym z bardzo nielicznych utworów Słowackiego, które zyskały uznanie od razu po wydaniu. Nie zawsze jednak rozumiano właściwie tendencje ideologiczne powieści. Oto zaraz po wydaniu drukiem sam Słowacki tak pisał o popularności, jaką powieść jego zdobyła: „Jednak *Bielecki* jest najbardziej chwalony przez wielką liczbę, której takiej cichej poezji potrzeba“<sup>1</sup>. Dziś, gdy umiemy w pełni odczytać postępową i krytyczną treść poematu, widzimy, że nie jest to wcale „cicha poezja“, że przeciwnie — wyraża bardzo dobitnie buntowniczą postawę młodego poety, który potrafił zrozumieć istotę zła społecznego w przeszłości Polski i w czasach jemu współczesnych.

<sup>1</sup> List do matki z 30 lipca 1832 r., *Dzieła*, t. XIII, s. 76.

# ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

PAWEŁ BAGIŃSKI

## „PAN TADEUSZ“ W KLASIE VII

*Zamierzeniem niniejszego artykułu jest omówienie projektu opracowania „Pana Tadeusza“ w klasie VII. Wiemy z praktyki, że praca nad tym arcydziełem poezji polskiej nie jest łatwa.*

*Artykuł należy traktować jako dyskusyjny. Obok fragmentów, które sugeruje „Instrukcja programowa“, omówiono w nim również i inne. Zgodnie z dyskusyjnym charakterem artykułu prosimy kolegów o nadsyłanie własnych uwag i doświadczeń.*

*Instrukcja programowa na rok szkolny 1954/55 w tematyce klasy VII pod punktem 2 (s. 24) przewiduje: „Utwory (w całości i fragmentach) pisarzy polskich XVIII i XIX wieku: Trembeckiego, Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Orzeszkowej, Konopnickiej — 40 godzin“.*

W spisie lektur ilustrujących wyżej podaną tematykę znajdujemy m.in. pozycję: A. Mickiewicz — *Pan Tadeusz* (fragmenty): *Opowiadanie o Podczaszycu* (ks. I), *Opis dworu* (ks. I), *Opowiadanie Gerwazego* (ks. II), *Polowanie na niedźwiedzia* (ks. IV), *Opis zaścianka w Dobrzyniu* (ks. VI), *Opis burzy* (ks. X), *Spowiedź Jacka Soplicy* (ks. X), *Koncert Jankiela, Polonez* (ks. XII) — godz. 14.

Powyższy wyciąg z *Instrukcji programowej* zwraca więc uwagę, że: 1. w klasie VII omawiamy tylko fragmenty *Pana Tadeusza*; 2. na omawianie tych fragmentów *Instrukcja* przeznaczona 14 godzin lekcyjnych.

Przed przystąpieniem do opracowania *Pana Tadeusza* nauczyciel musi pamiętać o następujących sprawach:

1. Każdy uczeń powinien mieć własny tekst *Pana Tadeusza*.

2. Co najmniej trzy lub nawet cztery tygodnie przed opracowaniem poematu w klasie można zaproponować — ale nie kazać! — uczniom przeczytanie utworu w całości. Znajdą się na pewno w klasie tacy, którzy zainteresują się *Panem Tadeuszem* — będą oni później zabierali głos na lekcjach i zachęcą innych do czytania.

3. Każdy fragment, jeżeli nawet został zadany do przeczytania w domu, powinien być odczytany w klasie przez nauczyciela albo przez wybitnie uzdolnionego recytatora-ucznia (jeżeli taki w klasie jest).

Wydaje nam się rzeczą niezmiernie ważną właściwe odczytywanie fragmentów *Pana Tadeusza* na lekcji. Uczeń po raz pierwszy styka się tu z dłuższymi fragmentami poetyckimi. Właściwe odczytanie tych fragmentów pozwoli mu od razu poznać i odczuć ich piękno. Nie należy przy tym silić się na jakieś deklamatorskie występy. Chodzi o to, by przez logiczne i uczuciowe rozłożenie akcentów oddać piękno *Pana Tadeusza*.

4. Przy podawaniu miejsca, skąd pochodzi fragment, należy posługiwać się numerem i nazwą księgi oraz liczbą wiersza od—do. Np. *Spowiedź Jacka Soplicy* (ks. X, *Emigracja* — *Jacek*, w. 460—876).

5. W miarę możliwości należy postarać się o obrazy lub ilustracje, chociażby dworku szlacheckiego, strojów szlacheckich. Można by przygotować powiększenie



karty tytułowej pierwszego wydania *Pana Tadeusza* z roku 1834 i zawiesić ją na ścianie. Niech uczniowie widzą ją przez cały czas omawiania poematu. Portret Mickiewicza towarzyszy klasie VII przez cały rok.

Na lekcji pierwszej nauczyciel zajmie się pogadanką o *Panu Tadeuszu*. Opowie uczniom o okolicznościach powstawania utworu, o pewnych szczegółach z życia poety w czasie pisania poematu.

Mickiewicz przebywał na emigracji, w Paryżu. Czas tworzenia epopei trwał niepełne dwa lata, od grudnia 1832 r. do czerwca 1834. W tym okresie pracował poeta również nad przekładem poematu Byrona *Giaur*, wyjeżdżał do Szwajcarii, by pielęgnować tam śmiertelnie chorego na gruźlicę przyjaciela—poetę, Stefana Garczyńskiego.

Początkowo Mickiewicz zamierzał napisać niedużą sielankę zatytułowaną *Szlachcic* (później *Żegota*), ale z biegiem czasu, w miarę tworzenia, sielanka urosła do rozmiarów poematu o dwunastu księgach, którego pełny tytuł brzmi: *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Autograf poematu znajduje się w Muzeum Narodowym.

W czasie pisania *Pana Tadeusza* Mickiewicz spotykał się z przyjaciółmi, czytał im wieczorami fragmenty arcydzieła, jak o tym sam pisze w epilogu:

I przyjaciele wtenczas pomogli rozmowie,  
I do piosnki rzucali mnie słowo za słowem

(Epilog, w. 100—101)

A było to po klęsce powstania listopadowego. Mickiewicz tęsknił za krajem, sięgał więc myślą w dawne lata swego dzieciństwa, w „kraj lat dziecinnych“; pisze o tych czasach przejęty głębokim, gorącym uczuciem miłości ojczyzny. Brał także czynny udział w życiu współczesnym, uczestnicząc w pracach politycznych emigracji. Echa tego znajdziemy w poemacie.

Po informacjach wstępnych przeczytamy kilka wybranych fragmentów, by klasę wprowadzić w atmosferę *Pana Tadeusza*. Mogą to być fragmenty, do których już później nie wrócimy, np. *Grzybobranie* (ks. III), fragmenty z księgi IX, *Bitwa*, *Pani Telimeny anegdota petersburska* (ks. II), *Arcyserwis — Objaśnienie jego figur* (ks. XII).

Kończymy lekcję, która — powtarzamy — była poświęcona w całości wprowadzeniu młodzieży w atmosferę poematu, zadaniem uczniom do odczytania w domu fragmentu z księgi II, *Zamek* (*Ostatni z dworzan opowiada historię ostatniego z Horeszków*, w. 263—364).

Na lekcji drugiej od razu, bez powtarzania wiadomości, o których była mowa na lekcji poprzedniej, przystępujemy do odczytania zadanego fragmentu. Po przeczytaniu i wyjaśnieniu nie znanych uczniom wyrazów lub zwrotów (famiłant, paliwoda, „trzystu ich kreskami rządził wedle woli“, „Kiedyśmy zajężdżali z Rymszą Korelicze“) zwrócimy uwagę na czasokres zdarzenia opowiedzianego przez Gerwazego. Podkreślimy wagę wypadków historycznych znanych już uczniom, jak powstanie Kościuszki konstytucja 3 maja, konfederacja targowicka. Jeden z uczniów streści fragment i zarysuje jego temat: konflikt między Jackiem Soplicą a Stolnikiem Horeszką. Przy tym nie należy unikać takich szczegółów, jak wyraźne podkreślenie różnicy klasowej między Jackiem a Horeszką. Oto, jak mówi o Soplicy Gerwazy:

Między szlachtą był jeden wielki paliwoda,  
Kłótnik, Jacek Soplica, zwany Wojewoda  
Przez żart...

Wąsał tak wzbił się w dumę łaskawym przyjęciem,  
...Że mu się uroiło zostać Pańskim zięciem.

Inaczej w oczach starego Klucznika wygląda Horeszko — oto, jak o nim mówi:

Nieboszczyk pan mój, Stolnik, pierwszy pan w powiecie,  
Bogacz i familijant..  
...Tak zgiął pan potężny, pobożny i prawy,  
Który miał w domu krzesła, wstęgi i buławy...

W opowiadaniu Gerwazego zwrócimy uwagę na dwie postaci: Gerwazego i Jacka. Charakterystykę pierwszej (Gerwazy) wysnujemy z jego własnych słów. Przywiązany do swego pana feudalną wiernością, żył jedynie myślą o zemście na Soplicach (w. 343—364). Dla wzbogacenia wiadomości o tej postaci zwrócimy jeszcze uwagę na inny fragment tej książki (w. 153—184). Znajdziemy w nim szczegóły dotyczące wyglądu zewnętrznego Gerwazego:

Starzec wysoki, siwy, twarz miał czerstwą, zdrową,  
Marszczkami pooraną, posępną, surową.

Cechą charakterystyczną tego szlachcica jest ponurość, zawziętość, konsekwencja w okrutnym prześladowaniu Sopliców, w poszukiwaniu zemsty.

Zwrócimy uwagę na liczne przydomki Gerwazego: to zainteresuje młodzież, a równocześnie pozwoli utrwalić wiadomości o tej postaci (Szczyryk, Mopanku, Szczerbeć, Rębajło, Klucznik, Półkoźcie).

O Jacku dowiadujemy się nieco mniej. Ale — powtarzamy — poznajemy główny zarys zasadniczego konfliktu, ilustrujący sprzeczności ustroju feudalnego (możny pan, szlachcic na służbie pana, feudalna wierność sługi). Zaznaczymy, że jest to jednak opowiadanie przez ostatniego z dworzaków historii ostatniego z Horeszków.

W czasie trwania lekcji uczniowie zanotują w zeszytach: tytuł książki, cyfrę pierwszego i końcowego wiersza odczytanego fragmentu, następnie czasokres zdarzenia. W dwóch-trzech zdaniach zanotują główny zarys konfliktu, w dwóch-trzech zdaniach podadzą charakterystykę Gerwazego, z zaznaczeniem zwrotów tekstu ilustrujących jego cechy:

O nie! póki Gerwazy ma choć za grosz duszy  
I tyle sił, że jednym małym palcem ruszy  
Szczyryk swój, wiszący dotychczas na ścianie,  
Póty Soplica tego zamku nie dostanie!

Niech uczniowie zanotują również dwa-trzy zdania o Jacku Soplicy.

Przy końcu lekcji zadajemy uczniom do przeczytania w domu fragment książki X, *Emigracja — Jacek: Spowiedź Jacka Soplicy* (w. 460—902).

Jaki powinien być wynik tej lekcji:

1. akcentujemy naszą metodę pracy nad *Panem Tadeuszem* w ten sposób, że zwracamy uczniom uwagę na konieczność uzasadnienia spostrzeżeń przy pomocy tekstu;
2. wprowadzamy klasę od razu w sedno zagadnienia poematu — w konflikt między Soplicą a Horeszką, zaznaczając klasowy charakter tego konfliktu;
3. poznajemy szczegółowo Gerwazego, poznajemy również Jacka Soplicę i Stolnika, przy czym nie zapominamy o tle historycznym, o jakim mowa w poemacie;

4. wprowadzamy system notowania w formie krótkich zdań sygnalizujących najważniejsze sprawy, o których jest mowa w odczytanym fragmencie.

Lekcję trzecią zaczynamy od powtórzenia wiadomości zdobytych przez uczniów na lekcji poprzedniej. Będzie nam chodzić przede wszystkim o szczegóły dotyczące sporu między Soplicą a Horeszką — aż do momentu zabicia Horeszki przez Jacka. Na tej lekcji uczniowie poznają dalsze losy Soplicy, ale już opowiedziane słowami spowiadającego się Jacka.

Po zaznaczeniu, że poznaliśmy już Gerwazego, Stolnika, częściowo Jacka, możemy opowiedzieć uczniom, że oto znajdujemy naszego bohatera ciężko rannego w bitwie z Moskalami (opowiemy w kilku słowach o szczegółach tej bitwy). W ostatnich chwilach życia Jacek opowiada o swoich losach. Dalszą część lekcji zajmie nam odczytanie *Spowiedzi Jacka Soplicy*.

Po odczytaniu fragmentu polecimy uczniom, by zastanowili się nad dziejami Jacka Soplicy, *alias* księdza Robaka, by z chaotycznej spowiedzi Bernardyna wydobyli główny nurt zdarzeń ilustrujących losy tego niezwykłego człowieka. Znamienne szczegóły powinni nawet zaznaczyć (zwykłym ołówkiem!) w tekście, jak np. takie:

...i — jam się ożenił,  
Z pierwszą, którąm napotkał, dziewczyną ubogą!  
Złem zrobił — jakże byłem ukarany srogo!  
Nie kochałem jej, biedna matka Tadeusza...

albo:

...chwytam karabin Moskala,  
Ledwie przyłożył, prawie nie mierzył — wypala!  
Wiesz!..

albo:

...uciekłem z kraju!  
Gdziem nie był! com nie cierpiał!..

itp.

Lekcję czwartą rozpoczynamy od odtworzenia dziejów Jacka Soplicy. Nie będzie to trudne. Uczniowie mają notatki z opowiadania Gerwazego, zaznaczyli pewne fragmenty w tekście *Spowiedzi*. Nie pominiemy przy tym takich szczegółów, jak te, że Tadeusz był synem Jacka Soplicy, że Zosia była córką Ewy Horeszkówny i Wojewody (zwanego w *Spowiedzi* Kasztelanicem), że Jacek Soplica nie był w zмовie z Moskalami, lecz tylko w gniewie spowodowanym poniżeniem własnej godności zabił Stolnika, że ten przed śmiercią przebaczył Jackowi. Wspomnimy o bohaterskich czynach Jacka, o organizowaniu przez niego powstania, udaremnionego przez intrygę Gerwazego — w tym miejscu wyjaśnimy znaczenie zwrotu:

Chciałeś zemsty? masz! boś ty był narzędziem kary  
Bożej! twoim Bóg mieczem rozciął me zamiary.  
Tyś wążek spisku, tyle lat snowany, splątał!

Z kolei zajmujemy się charakterystyką Jacka Soplicy. Określając cechy tej nieprzeciętnej postaci, będziemy stale sięgali do tekstu, przy czym uczniowie notują odpowiednie fragmenty.

Zwrócimy uwagę na charakterystykę zewnętrzną. Jacek był pięknym młodzieńcem:

Ty, którego pamiętam, gdy zdrowy, rumiany,  
Piękny szlachcic, gdy tobie pochlebiali pany,  
Gdy za tobą kobiety szalały! Wąsalu!



Cechowało go junactwo, fantazja, żywość temperamentu, zdolność do przewodzenia, tężyzna fizyczna:

Byłem młody, odważny, świat był mnie otwarty  
W kraju, gdzie, jako wiecie, szlachcic urodzony  
Jest zarówno z panami kandydat korony!  
Bo nad ciebie nie miała strzelca Litwa nasza,  
Byłeś także po Maćku pierwszy do pałasza!  
Prawda! o tobie niegdyś śpiewały szlachcianki:  
„Oto Jacek wąs kręci, trzęsą się zaścianki.  
A komu na swym wąsie węzełek zawiąże,  
Ten zadrży, choćby to był sam Radziwiłł książe“.

Dumny, ambitny, nie pozbawiony pychy, wybuchowy („co we wściekłość najmniejsza wprowadziła mnie sprzeczka“), został do głębi dotknięty lekceważeniem graniczącym z pogardą Stolnika:

Mnie, com niegdyś, rzec mogę, trząśł całym powiatem!  
Mnie, którego Radziwiłł nazywał: kochanku!  
Mnie, com kiedy wyjeżdżał z mojego zaścianku,  
To liczniejszy dwór miałem niżeli książęcy!  
Kiedym szablę dostawał, to kilka tysięcy  
Szabel błyszcząco w koło, strasząc zamki pańskie!  
A potem ze mnie dzieci śmiały się włościańskie!  
Tak zrobiłem się nagle w oczach ludzkich lichy!  
Jacek Soplica! — Kto zna, co to jest uczucie pychy...

Nie pozbawiony był jednak i delikatności uczuć, co w parze z junactwem składało się na bogactwo cech charakteru:

Ale Ewa, zważając mój wzrok i mą postać,  
Zgadywała, nie wiem jak, co się we mnie działo,  
Patrzyła błagająca, lice jej bledniało...  
...I ja, zawadyjaka sławny w Litwie całej...  
...Ja wtenczas, zły i pjany, milczał jak owieczka...

Tym silniejsze, tym większe znaczenie ma zwyczajstwo, jakie w końcu odniósł nad sobą samym Jacek Soplica.

Pod wpływem nowych warunków, w jakich się znaleźli: środowiska legionowego, Jacek Soplica staje się ofiarnym, pełnym poświęcenia patriotą. Okupuje winy przeszłości w walce o Polskę. Na jaw wychodzą, w drugim, po przełomie, okresie życia bohaterskie cechy jego charakteru:

Zły przykład dla Ojczyzny, zachętę do zdrady  
Trzeba było okupić dobrymi przykłady,  
Krwia, poświęceniem się...

Biłem się za kraj: gdzie? jak? zmilczę; nie dla chwały  
Ziemskiej biegłem tylekroć na miecze, na strzały.  
Milej sobie wspominam nie dzieła waleczne  
I głośne, ale czyny ciche, użyteczne,  
I cierpienia, których nikt...

Jacek Soplica staje się człowiekiem nowych czasów walk legionowych, wzorem patrioty, który zdołał w imię miłości ojczyzny zwalczyć swe złe cechy charakteru „...pokonuje w sobie zarówno sarmackiego warchoła, jak i indywidualnego bohatera. Staje się bezimiennym człowiekiem ruchu masowego, choć jako emisariusz jest jego sprężyną“ (S. Żółkiewski *Spór o Mickiewicza*, s. 167).

Jako ćwiczenie do domu zadany temat do opracowania piśmiennego: *Dzieje Jacka Soplicy*.

Na tej lekcji uczniowie powinni poznać dzieje Jacka Soplicy łącznie z jego charakterystyką ilustrowaną fragmentami tekstu. Powinni sobie uświadomić, że w życiu Jacka Soplicy ważną rolę odegrał konflikt szlachecko-magnacki. W postaci Jacka Soplicy poeta zawarł cechy człowieka, który zdolny był do przezwyciężenia własnych, osobistych interesów i ambicji dla dobra ojczyzny, który gorąco ojczyznę ukochał i wszystko dla niej poświęca.

Lekcję piątą zaczniemy od czytania prac piśmiennych. Po ich korekcie i uzupełnieniu w dyskusji z uczniami zwrócimy uwagę na związek treści spowiedzi Jacka Soplicy z jej formą literacką.

Słowa Jacka Soplicy głęboko nas wzruszają. Wierzmy im, gdyż wypowiedzi ciężko rannego człowieka dźwięczą prawdą silnego a szczerego przeżycia.

Co więcej, ciężki stan Jacka odbija się na jego wypowiedzi: przerywanej, chaotycznej, pełnej zahamowań i powtarzań:

Lecz mówił nieporządnie, często mięszał skargi  
I żale we swą spowiedź, często rzecz przecinał,  
Jak gdyby już ją kończył, i znowu zaczynał...

...A Jacek mówił coraz wolniejszymi słowy  
I często zarywał się.

Nagle ksiądz Robak przerywa pół, ćwierć zdania i oto potoczysty 13-zgłoskowiec poematu załamuje się:

Ja skarżyć nie mam prawa, przebaczam mu z serca,  
Ale i on...

Musicie wiedzieć, w jakim żalu i rozpacz  
Popeniłem...

Czasem myśl przychodziła skoczyć, ją ocalić,  
Nawet Stolnika —

Ale ta broń ognista, dosyć zamek imać,  
Chwila, jedna iskierka...

Łaskę byś zrobił! Widać za pokutę grzechu  
Trzeba było...

Poprawić się potrzeba było i naprawić  
Ile możliwości to...

itd.

Porównajmy przy tym znany nam już fragment opowiadania Gerwazego ze *Spowiedzią Jacka Soplicy*. Tam wyraźne zniekształcenie szczegółów, dyktowane trwałą nienawiścią opowiadającego do Sopliców, chęcią zemsty nad nimi (wzmianka o czarnej polewce, przemilczenie o przebaczeniu Stolnika, podkreślenie zmywy Jacka z Soplicami), a przy tym wyraźny dobór słów oczerniających Bernardyna: paliwoda, kłótnik, „sam nic nie posiadał prócz kawałka roli i wielkich wąsów od ucha do ucha“,

„Wąsal“, „Poznałem tego łotra Soplicę, poznałem“, a wybielających Horeszkę. W ciągu opowiadania liczba zgłosek w poszczególnych wierszach ani razu się nie zmienia.

Zupełnie inaczej rzecz wygląda w *Spowiedzi Jacka Soplicy*.

Zwrócimy więc uwagę na indywidualizację języka (wyjaśnimy uczniom znaczenie tego wyrazu) i podkreślimy, że sposób wysłowienia Gerwazego i Jacka ułatwia nam dokładniejsze i głębsze poznanie tych postaci. Dzięki właśnie indywidualizacji języka słowa poematu przejmują nas swą prawdą i oczywistością.

Uczniowie powinni zanotować uwagi o indywidualizacji języka. Chodzi o to, by zrozumieli, że głębokie przekonanie o prawdzie przeżyć ks. Robaka udziela się czytelnikowi głównie przez swoistą formę jego wypowiedzi.

W ten sposób poznaliśmy na dotychczasowych lekcjach (I—V) czasokres akcji, dwie postaci (Gerwazy i Jacek), dzieje Jacka Soplicy oraz wspomnieliśmy o indywidualizacji języka. Do innych postaci jeszcze wrócimy.

Lekcję tę zakończymy poleceniem przeczytania opisu puszczy (ks. IV, *Dyplomatyka i łowy*, w. 479—565).

Lekcję szóstą zaczniemy od przypomnienia omówionych dotychczas fragmentów i z kolei zajmijmy się miejscem zdarzeń. Przeczytamy początek księgi I, *Gospodarstwo*, w. 1—40

W tym fragmencie wyraziła się w pełni miłość ojczyzny poety. Mickiewicz ukazuje czytelnikowi na tle nadniemeńskiego pejzażu zalesione pagórki, zielone łąki, łąny pszenicy, gryki, żyta, wstęgi miedz. Skupia wreszcie uwagę naszą na szczególe tego krajobrazu, jakim jest „dwór szlachecki, z drzewa, lecz podmurowany“.

Bogactwo barw, zieleń, złoto, srebro, jasny brąz („bursztynowy świerzoł“), jasna czerwień („panieńskim rumieńcem dziecielina pała“) ukazują nam piękno krajobrazu ojczystego poety, rozkochanego w swojej ziemi.

Co więcej, nie tylko barwy, ale i ich odcienie, ich gra wynikająca z zestawienia kolorów:

Tym bielsze, że odbite od ciemnej zieleni  
Topoli, co go chronią od wiatrów jesieni...

przyczyniają się do zwiększenia realizmu (wyraz ten pada na lekcji pierwszy raz) opisu.

Możemy zwrócić uwagę, że początek poematu to *Inwokacja*, możemy również odwołać się do omawianego jeszcze w klasie VI, a znanego uczniom wiersza Jana Kochanowskiego:

Szlachetne zdrowie,  
Nikt się nie dowie,  
Jako smakujesz,  
Aż się zepsujesz.

Początkowy opis krajobrazu spełnia ważną funkcję: poeta zaznajamia nas z miejscem zdarzeń.

Ale opis przyrody pozwala również dokładniej poznać i czas akcji. Przeczytajmy z kolei *Opis zachodu słońca* z księgi I (w. 186—198). I znowu zwrócimy uwagę na bogactwo barw — silna czerwień, zapadający zmierzch („pomrok mglisty“), czerń skonstrastowana z czerwienią:

I bór czernił się na kształt ogromnego gmachu,  
Słońce nad nim czerwone jak pożar na dachu.



Poeta nie poprzestaje na wyliczeniu barw. Całość opisu przedstawia „*ruch*“ zachodzącego słońca. Słońce powoli stacza się w głąb lasu — zmienia się oświetlenie całości krajobrazu:

Już krąg promienisty  
Spuszcza się na wierzch boru i już pomrok mglisty,  
Napełniając wierzchołki i gałęzie drzewa,  
Cały las wiąże w jedno i jakoby zlewa.

Zwracamy jeszcze uwagę na błysk promieni poprzez gałęzie i na moment, który jest sygnałem zakończenia pracy na polu. Wrażenia wzrokowe ustępują wrażeniom słuchu:

Wtem zapadło do głębi; jeszcze przez konary  
Błysnęło, jako świeca przez okiennic szpary,  
I zgasło. I wnet sierpy gromadnie dzwoniące...

Jako pracę domową zadamy nauczanie się na pamięć do wyboru: *Inwokacji* lub *Opisu zachodu słońca*, przypomnimy również, że poprzednio zadaliśmy do przeczytania opis puszczy z księgi IV.

Na lekcji siódmej zaznaczymy, że w dalszym ciągu poznajemy miejsce zdarzeń, opisy przyrody, które pozwalają patrzeć na krajobrazy tak, jak je widzi artysta, i odczytujemy z księgi IV, *Dyplomatyka i łowy*, zadany uprzednio do przeczytania opis puszczy (w. 479—565).

Poeta prowadzi nas w puszcę od jej brzegów aż do najdalszych głębi, gdzie „...daremnie nawet zapuszczać się okiem“.

Zwróćmy uwagę na to, że opis puszczy utrzymany jest w tonie legendy, baśni, opowiadania o czymś niezwykłym, tajemniczym, gdzie urok niezwykłości łączy się z urokiem przygody. Mimo tej legendarności i baśniowości opisywanego miejsca obraz puszczy jest bardzo realny. Poeta wymienia przedmioty, które czytelnik zna, i nazwy tych przedmiotów pozwalają właśnie czytelnikowi z łatwością wyobrazić sobie głąb puszczy, mimo że jej nie widzi:

Bo gdybyś przeszedł bory i podszyte knieje,  
Trafisz w głębi na wielki wał pniów, kłód, korzeni,  
Obronny trzęsawicą, tysiącem strumieni  
I siecią zielsk zarosłych, i kopcami mrowisk,  
Gniazdami os, szerszeniów, kłębami wężowisk.

Poeta prowadzi czytelnika po niezgłębionych obszarach puszczy. Gdy mijamy pełne niebezpieczeństw przestrzenie:

...wilcze doły,  
Małe jeziorka trawą zarosłe na poły,  
Tak głębokie, że ludzie dna ich nie dośledzą...

gdy z dreszczem przerażenia mijamy drzewa upodobnione do gromady czarownic:

Siedzą wokoło wody jak czarownice kupa  
Grzejąca się nad kotłem, w którym warzą trupa...

odslania się przed naszymi oczami czar przepięknej, pełnej uroku krainy:

A za tą mgłą na koniec (jak wieść gminna głosi)  
Ciągnie się bardzo piękna, żyzna okolica,  
Główna królestwa zwierząt i roślin stolica.

Ton baśni poeta konsekwentnie utrzymuje w całości opisu, a jego realność podkreśla przez jakże wierny obraz przerażonych psów, które w pogoni za zwierzyną dotarły do wnętrza puszczy:

Czasem tylko w pogoni zaciekle ogary,  
Wpadłszy niebacznie między bagna, mchy i jary,  
Wnętrznej ich okropności rażone widokiem,  
Uciekają skowycząc, z obłąkanym wzrokiem;  
I długo potem, ręką pana już głaskane,  
Drżą jeszcze u nóg jego, strachem opętane.

W końcu możemy jeszcze zwrócić uwagę na porównanie części puszczy do kraju, gdzie „dobre są obyczaje, bo rządzą się sami“, w którym panuje ład i porządek, i sprawiedliwość.

Zaznaczmy, że w tym opisie znajdujemy krytykę nierówności społecznej, prawa własności oraz wojny:

Jeszcze cywilizacją ludzką nie popsuci,  
Nie znają praw własności, która świat nasz kłóci,  
nie znają pojedynków ni wojennej sztuki.

Uczniowie powinni zanotować nazwy poszczególnych części puszczy. Pierwsza część to „okropna głębia“, druga — „kraj szczęśliwie rządzących swoim losem zwierząt“. Obok tych nazw niech zanotują kilka wierszy z opisu puszczy, które uwydatnią kontrastowość opisów. A więc głębia puszczy to tam, gdzie:

Woda tych studni skłni się, plamista rdzą krwawą,  
A z wnętrza ciągle dymi zionąc woń plugawą...

A kraj szczęśliwie rządzących się zwierząt — tam, gdzie:

Jak ojce żyły w raj, tak dziś żyją wnuki,  
Dzikie i swojskie razem, w miłości i zgodzie,  
Nigdy jeden drugiego nie kąsa ni bodzie...

Kontrast w doborze wyrazów jest od razu widoczny.

Jako pracę do domu zadamy ćwiczenie: *Opis puszczy na podstawie fragmentu IV ks. Pana Tadeusza*. Zaznaczmy, że należy opierać się na tekście, licznie posługując się cytatami (musimy uczniom objaśnić znaczenie wyrazu cytaty).

Na lekcji ósmej zajmiemy się na początku omówieniem prac piśmieniowych, a następnie odczytamy fragment z księgi VIII, *Zajazd*, w. 31—60: *Koncert wieczorny*.

Poeta, odtwarzając „muzykę wieczoru“, użył wyrazów i zwrotów, które sugestywnie oddają niespokojną melodię zapadającego mroku. Jak w prawdziwym koncercie, mamy więc tu i introdukcję (wprowadzenie, niby wstęp) zasadniczych motywów; odzywa się „derkacz, pierwszy skrzypak łąki“, wtórują mu „z bagien basem bąki“, a „bekasy... raz po raz jak w bębunki biją“.

Na fali głosów i dźwięków, szmerów i buczenia słyszymy motyw główny melodii prowadzony przez rozśpiewane żaby, które odzywają się w finale „szmerów muszych i ptaszczej wrzawy“. Rozpoczyna się gama przeróżnych tonów: i *forte*, i *piano*, i „jęk... cichy, uroczyście“, i „krzyk żałośnie namiętny“, i „nucenie“, i „wyrzekanie“. Słychać głosy „obu chórów zgodzonych w dwa wielkie akordy“.

Powinniśmy zwrócić młodzieży uwagę na onomatopcję, zaakcentować wiersze, których wyrazy brzmieniem swym naśladują dźwięki przyrody („Już bekasy do góry porwawszy się wiją i bekając raz po raz, jak w bębunki biją“, „z bagien basem bąki“).

Na tej samej lekcji przeczytamy też opis burzy: ks. X, w. 1—89.

Przed odczytaniem należy wyjaśnić młodzieży, że w Soplicowie odbyła się bitwa z Moskalami i oto autor chce zabezpieczyć swoich bohaterów przed konsekwencją jakiejś interwencji z zewnątrz, gdyż

...nawałnica, boju plac mrokiem okrywszy,  
Zalała drogi, mosty zerwała na rzece,  
Z folwarku niedostępną zrobiła fortecę.  
O tym więc, co się działo w obozie Soplicy,  
Dziś nie mogła rozejść się wieść po okolicy,  
A właśnie zawiśł szlachty los od tajemnicy.

(w. 91—96).

Wskazówka ta jest potrzebna, ponieważ w ten sposób będzie można młodzieży wyjaśnić, że oto przyroda bierze czynny udział w akcji, pomaga bohaterom umiłowanym przez poetę.

Odczytaniem fragmentu *Burza* zakończymy tę lekcję. Do domu zadamy jedynie wypisanie porównań, których jest w opisie bardzo dużo. Rozpoczniemy tę pracę jeszcze na lekcji. Już na początku opisu zauważymy porównanie: „Owe obłoki ranne, zrazu rozpierzchnione jak czarne ptaki...“ i dalej: „Chmura coraz gęstniała, zwieszała się niżej, aż jedną stroną na w pół od niebios oddarta... i wszędy rozpostarta, jak wielki żagiel...“

Lekcję dziewiątą zaczniemy od odczytania porównań wypisanych przez uczniów.

Zwrócimy uwagę na różnorodność łącznika porównawczego (wyjaśnić należy uczniom, co to jest łącznik porównawczy w porównaniu). Takimi łącznikami porównawczymi są: jak („Owe obłoki ranne, zrazu rozpierzchnione jak czarne ptaki...“), jakby („Głuche, milczące, jakby z trwogi oniemiało...“), na kształt („Stoją na kształt posągów sypilskiej Nioby“, „Już chmura, roztaczając cienie na kształt sieci...“), jak gdyby („Wyławia resztki światła, a za słońcem leci, jak gdyby je pochwycić chciała przed zachodem“).

Uderza w tym opisie ciągły ruch, od ciszy przed burzą poprzez wyraźny niepokój w przyrodzie poeta ukazuje gwałtowną, narastającą nawałnicę, która stopniowo się uspokaja i rozplywa w gęstej ulewie. Słychać już tylko po uspokojeniu poszum drzew i deszczu.

Ruch ten oddaje przede wszystkim nagromadzenie czasowników: wichry z warły się, porwały się... borykają się, kręcą... krążą... — mąca... wpadły... — A już deszcz wciąż pluszczy... wtem rykły pioruny. Krople zlały się razem... wiążą niebios... to jak z wiader buchają... już zakryły itd., itd.

Poeta dostrzegł w nawałnicy swoiste piękno i dzięki wspaniałemu opisowi pozwala je czytelnikowi podziwiać. Uczy nas patrzeć na zjawiska przyrody i wzruszać się ich niezwykłym urokiem.



Opis burzy kończy cykl lekcji, które poświęciliśmy opisom przyrody.

Trafnym przejściem od opisów przyrody do innych zagadnień (dalszy ciąg charakterystyki postaci) będzie analiza fragmentu rozmowy Hrabiego z Tadeuszem (ks. III, *Umizgi* w. 545—604).

Na podstawie tego fragmentu będziemy mogli ocenić cechy charakteru postaci zilustrowane ich stosunkiem do przyrody ojczystej. Po odczytaniu zwrócimy uwagę na następujące sprawy:

Telimena (parę słów informacji o Telimenie) i Hrabia zachwycają się krajobrazem włoskim:

Zaczęli więc rozmowę o niebios błękitach,  
Morskich szumach i wiatrach wonnych, i skał szczytach,  
Mieszając tu i ówdzie, podróżnych zwyczajem,  
Śmiech i urąganie się nad ojczystym krajem.

W ten sposób poeta wyraźnie zaznacza, że Telimena i Hrabia nie są przywiązani do ojczystego kraju, nie odczuwają piękna przyrody ojczystej.

Piękno to odczuwa natomiast w całej pełni Tadeusz, który w słowach prostych, niewyszukanych daje wyraz swojego ukochania kraju ojczystego, drzew i przyrody ojczystej. Nie trudno dojść do wniosku, że słowa Tadeusza wyrażają poglądy poety, że przepojone są miłością ojczyzny. Wystarczy nam chwilowo, po odczytaniu tego fragmentu, dojść do wniosku, że oto w wypowiedzi Tadeusza mamy wyrażony patriotyzm, a w wypowiedzi Hrabiego lekceważenie piękna ziemi ojczystej.

Jako pracę do domu zadajemy nauczenie się na pamięć fragmentu o „lasach litewskich“ (w. 548—568). Będzie to już drugi z kolei fragment zadany na pamięć.

Na lekcji dziesiątej urządzimy krótki konkurs declamacji opanowanych pamięciowo fragmentów.

Nawiązujemy do lekcji poprzedniej zaznaczając, że w dalszym ciągu poznajemy nowe postaci poematu. Chcemy się nieco dowiedzieć o Tadeuszu. Sięgnijmy do księgi XII, do fragmentu, który poeta nazywa *Pierwszym aktem urzędowym Tadeusza przy objęciu dziedzictwa* (w. 483—542).

Czytamy tam o sprawie chłopskiej. Tadeusz okazał się świadomy konieczności zmian w stosunkach społecznych. On właśnie, przedstawiciel młodego, nowego pokolenia, walczącego o wolność ojczyzny, łączy w tej walce zagadnienie wyzwolenia narodowego z wyzwoleniem społecznym.

Pełna świadomość konieczności reform bez ograniczeń ujawniła się w następujących słowach Tadeusza:

Sami wolni, uczynmy i włościan wolnemi,  
Oddajmy im w dziedzictwo posiadanie ziemi,  
Na której się zrodzili, którą krwawą pracą  
Zdobyli, z której wszystkich żywią i bogacą.

Należy zwrócić uwagę, jakimi argumentami posługuje się Tadeusz uzasadniając wobec Zosi swój zamiar uwłaszczenia chłopów: ziemia należy się chłopom, gdyż „krwawą pracą ją zdobyli“, z niej „wszystkich żywią i bogacą“.

W ten sposób Tadeusz porusza jeden z najważniejszych problemów narodowych i społecznych. Możemy w tym momencie zaznaczyć, że Mickiewicz nawiązuje do tradycji Oświecenia, do ideologii Staszica i Kołłątaja, którzy domagali się poprawy doli chłopów. Idzie jednak o wiele dalej: żąda oddania chłopom ziemi do użytkowania.

Skromny Tadeusz, tytułowy bohater poematu, gorący patriota, miłośnik ziemi ojczystej, urasta w tym momencie do roli najbardziej świadomego reformatora, zdającego sobie sprawę z prawdziwych potrzeb narodu.

Przedstawicielka młodego pokolenia, Zosia, nie sprzeciwia się zamiarowi narzeczonego, chętna jest do pracy. Postępowość w poemacie reprezentują młodzi.

Możemy również zaznaczyć, że w roku, w którym toczy się akcja *Pana Tadeusza* (rok 1812), uwłaszczenie włościan nie było jeszcze czołowym problemem. Mickiewicz wprowadza jednak ten moment do poematu, ponieważ w latach, kiedy pisał poemat (1832—34), zagadnienie uwłaszczenia włościan było żywo dyskutowane.

Na zakończenie tej lekcji przypominamy, że poznaliśmy już: Gerwazego, Jacka, Hrabiego, Tadeusza, Zosię. Stwierdzimy przy tym, że poemat jest zaludniony ogromną ilością postaci, przede wszystkim tłumem szlachty zaściankowej. Sięgnijmy do fragmentów, w których o tej szlachcie jest mowa. Materiału mamy sporo. Nie starczy nam czasu, by go w całości wyzyskać na lekcji. W krótkim wykładzie zasygnalizujemy tylko, gdzie czytamy o szlachcie zaściankowej, możemy podać w skrócie treść odpowiednich fragmentów, ale uwagę naszą skupimy na jednym.

Wspomniemy o fragmentcie z księgi IV, *Dyplomatyka i łowy* (w. 299—470), w którym poznajemy grupę szlachty zaściankowej.

„Ujawnia się tu niski poziom umysłowy tej masy, skąpe wiadomości o świecie, snobizm na punkcie herbów i pochodzenia, dziecięca naiwność wymagająca pogładowych metod agitacji (obrazki na tabakierze Robaka) i budzenie równie dziecięcej ciekawości, a nadto właściwa dzieciom niezdolność skupienia uwagi“ (Henryk Szyper, *Mickiewicz—poeta i człowiek czynu*, Czytelnik, 1947).

Wymienimy także fragment z księgi VII, *Rada* (w. 187—259), a nawet z księgi VIII, *Bitwa* (w. 401—469).

„Swarliwa szlachta nie może dojść do zgody, gdy chodzi o czyn pozytywny: wybór władzy i ustalenie właściwych dróg akcji powstańczej; natomiast łatwo jednoczy się w czynie negatywnym, jakim jest napad na dom Sędziego“ (Tamże).

Podaliśmy fragmenty z książki H. Szypera, które po ewentualnym przeczytaniu wymienionych wyjątków sami zinterpretujemy w skrócie, podając cechy charakterystyczne szlachty zaściankowej. Uczniowie zanotują w swoich zeszytach temat *Szlachta zaściankowa w „Panu Tadeuszu“*, przy tym wymieniają fragmenty wspomniane przez nauczyciela<sup>1</sup>, a w domu polecimy im przeczytać fragment z księgi VI, *Zaścianek* (w. 377—434), oraz z księgi IV, *Dyplomatyka i łowy* (w. 874—923, 971—1002). Można również uczniom polecić napisanie streszczenia *Opowiadania o Domejce i Domejce*.

Lekcję jedenastą zaczniemy od odczytania fragmentu z księgi VI, *Zaścianek*.

Zwrócimy uwagę na mieszkańców Dobrzynia. Był to lud „niegdyś możny i ludny“, teraz zubożały, zachował jednak zewnętrzne pozory przynależności do szlachty, które poeta traktuje z pobłażliwym humorem. Dobrzyńscy bowiem

Teraz zmuszeni sami pracować na siebie  
Jako zaciężne chłopstwo! tylko że siernięgi  
Nie noszą, lecz kapoty białe w czarne pręgi,  
A w niedzielę kontusze.

A szlachcianki

Bydło pasą nie w łapciach z kory, lecz w trzewiczkach,  
I żną zboże, a nawet przędą w rękawiczkach.

---

<sup>1</sup> Fragment lekcji X poświęcony odczytaniu ustępów o szlachcie zaściankowej można na lekcji, jako zbyt obszerny, pominąć. Należy natomiast wyzyskać analizę wyjątków z pracy z kółkiem polonistycznym, z uczniami-entuzjastami *Pana Tadeusza*.

Ze poeta traktuje Dobrzyńskich z humorem, dowodzi jeszcze fragment o przydomkach-imioniskach, gdyż Dobrzyńscy imiona mieli takie same: „Tak syn Macieja zawždy zwał się Bartłomiejem, A znowu Bartłomieja syn zwał się Maciejem“. Tych przydomków-imionisk miał najwięcej Maciek „Matyjasz Dobrzyński“, którego zwano i „Kurkiem na kościele“, i „Zabokiem“, i „Królikiem“, wreszcie „Maćkiem nad Maćkami“. Poeta zatrzymuje uwagę czytelnika na opisie dworku Maćka nad Maćkami. Był to dawniej dworek obronny; świadczy to o minionej waleczności szlachty Dobrzyńskiej, gdyż wiele spotykamy tu śladów dawnych walk (w. 447— 460).

Ale to były czasy dawne. Obecnie rządzi „Ceres gospodarna“, czyli dbałość o dobrobyt gospodarstwa, o „urodzaj i rządność materialną“.

W krótkim fragmencie poznajemy dzieje szlachty zaściankowej. Dawniej można, bogata i mężna, stanowiła pewną siłę — jako zwarta klasa społeczna, odgrywała pewną rolę w układzie sił społecznych w Polsce. Potem zubożała i zachowała zewnętrzne pozory przynależności szlacheckiej, a właściwie niewiele różniła się od chłopstwa.

Przypominamy, że na poprzedniej lekcji czytaliśmy sami fragmenty i sami je omawialiśmy. Wystarczy więc, jeżeli w podsumowaniu zagadnienia *Charakterystyka szlachty zaściankowej* jeszcze raz zaakcentujemy cechy, które uczniowie zanotują (kłótniowość, ale i waleczność, naiwne przywiązanie do herbów, do zewnętrznych cech szlachetności, ograniczoność umysłowa).

Pozostaje nam jeszcze do omówienia na tej lekcji *Opowiadanie o Domejce i Dowejce*. Uczniowie znają treść opowiadania. Już samo dowcipne zestawienie rymów powinno ich rozśmieszyć: Domejko-Dowejko, Rupejko-Kirejko, taradejka-Wilejka.

Rozdzielenie niesrogich zresztą przeciwników niedźwiedzią skórą, gdy jeden musiał stanąć przy ogonie, a drugi przy łbie niedźwiedzia, również rozśmieszy uczniów. Możemy ustalić, że opowiadanie jest niefrasobliwe, pogodne, a również świadczy o skłonności szlachty do kłótni, kończącej się jednak zgodą.

Na zakończenie lekcji zadamy uczniom do przeczytania fragment z księgi **XII**, *Kochajmy się: Koncert Jankiela* (w. 643—761).

Na początku lekcji dwunastej, bez nawiązywania do poprzedniej lekcji, przystąpimy do odczytania *Koncertu Jankiela*.

Po odczytaniu i wyjaśnieniu niektórych wyrazów zwrócimy uwagę, że Jankiel przedstawił w swym koncercie w skrócie dzieje Polski ostatnich lat wieku XVIII oraz pierwszych XIX. Słyszymy melodię, która towarzyszyła uchwaleniu konstytucji 3 maja („Brzmi Polonez Trzeciego Maja!“). Harmonię radości narodu niszczy zdrada magnatów w Targowicy, która udaremniła przeprowadzenie reform:

Wciąż tę zdradziecką strunę, melodię zmaca,  
Coraz głośniejsz targając akord rozdąsany,  
Przeciwko zgodzie tonów skonfederowany.

Dźwięki ilustrujące tragiczne dzieje powstania kościuszkowskiego do głębi wszystkich wzruszają:

Słysząc tysiące coraz głośniejszych hałasów,  
Takt marszu, wojna, atak, szturm, słychać wystrzały,  
Jęk dzieci, płacze matek. —

Ale oto nowe dźwięki, zrazu ciche, potem silniejsze, przypominają melodię piosenki, która towarzyszyła żołnierzom walczącym w legionach Dąbrowskiego:



Lecz strun coraz przybywa, już rozpierzchłe tony  
Łączą się i akordów wiążą legijony...  
...Tworząc nutę żalną tej sławnej piosenki:  
O żołnierzu tułaczu...

Muzyka potężnieje, staje się coraz bardziej triumfalna i kończy się radosną pieśnią — hymnem narodowym, wyrażającym nadzieje związane z Legionami Dąbrowskiego: nadzieje wyzwolenia narodu polskiego:

Uderzenie tak sztuczne, tak było potężne,  
Że struny zadzwoniły jak trąby mosiężne  
I z trąb znana piosenka ku niebu wionęła,  
Marsz triumfalny: *Jeszcze Polska nie zginęła!* ...  
*Marsz Dąbrowski do Polski!* —

Opis koncertu przepojony jest gorącą miłością ojczyzny, ukazuje jej cierpienia i radości, smutki i wzloty, upadki i nadzieje. Dzięki odpowiedniemu doborowi rymów, wyrazów, zwrotów poeta uzyskuje niezwykle wysoki ton uczuciowy wiersza, co pozwala mu do głębi wzruszyć czytelnika, przejąc go prawdziwością zawartych w poemacie obrazów.

„Skoczne dźwięki radością oddychają, radością słuch poją“, ale za chwilę akord „fałszywy ... jak syk węża, jak zgrzyt żelaza po szkłe“ — „przeciwko zgodzie tonów skonfederowany“ przejmując dreszczem słuchaczy, by ich wnet wzruszyć „nutą żalną tej sławnej piosenki: O żołnierzu tułaczu, który borem, lasem idzie, z biedy i z głodu przymierając czasem“, a podnieść na duchu tryumfalnym hymnem *Jeszcze Polska nie zginęła*. Te środki artystyczne: onomatopeja, wtrącanie tekstów piosenek, dobór wyrazów (skonfederowany, legiony), określenie reakcji słuchaczy na poszczególne fragmenty koncertu — potęgują patriotyczną wymowę *Koncertu*.

Podkreślimy jeszcze, że w patriotyzmie tym nie odnajdziemy ani cienia szowinizmu. Wyrazicielem głębokich uczuć miłości ojczyzny jest tu obok innych — Jacka Sopcicy, Tadeusza — Jankiel, „Żyd poczciwy“, co „Ojczyznę jako Polak kochał!“

*Koncert* zawiera potępienie zdrady magnatów (Targowica), wskazuje na lud, który bezpośrednio uczestniczy w życiu narodu, tworzy jego dzieje (wieśniaczki, żołnierze, legionisci, dziewczki, chłopcy). Właśnie ten lud wraz z Jankielem gorąco kocha ojczyznę. Jeżeli poprzedni fragment porusza — w słowach Tadeusza — centralny problem wyzwolenia społecznego chłopów, to w koncercie Jankiela jest mowa o wyzwoleniu narodowym, w którym jednak bierze udział również lud, odpowiedzialny za losy ojczyzny.

Koncert Jankiela, tak silnie działający na uczucie czytelnika, zamyka poemat akordem optymizmu, akordem silnej wiary w wyzwolenie Polski. Poeta rozmyślnie umieścił przy samym końcu opis poloneza, by złagodzić napięcie uczuciowe *Koncertu*.

Polecamy uczniom przeczytanie następnego fragmentu z księgi XII, *Kochajmy się: Polonez*, w. 762—807, oraz zaproponujemy nauczanie się *Koncertu Jankiela* na pamięć (będzie to już fragment trzeci).

Na lekcji trzynastej zajmiemy się odczytaniem *Poloneza*.

Zwrócimy uwagę na realizm opisu. Poeta początkowo skupia uwagę na postaci jednego tancerza, Podkomorzego, i dokładnie opisuje jego ruchy, zachowanie się, zaloty, taniec:

A on stąpa powoli, niby od niechcienia;  
Ale z każdego kroku, z każdego ruszenia  
Można tancerza czucia i myśli wyczytać —

Z postaci Podkomorzego uwaga autora przenosi się na innych tancerzy, którzy zresztą z napięciem śledzą wspaniałą taniec prowodyra:

Lecz go szybkimi kroki ścigają natręty  
I zewsząd obwijają tanecznymi skręty...  
... tłum tancerzy nie śmie dostać w kroku,  
Ustępują mu z drogi — i zmieniwszy szyki,  
Puszczają się znów za nim —

I teraz już nie tylko poszczególnych tancerzy, ale całość korowodu tanecznego widzimy jakby z lotu ptaka:

I szły pary po parach hucznie i wesoło,  
Rozkręcało się, znowu skręcało się koło,  
Jak wąż olbrzymi, w tysiąc łamiący się zwojów;  
Mieni się cętkowata, różna barwa strojów...

Nieco więcej uwagi poświęcimy zwrotowi:

Ach, to może ostatni! patrzcie, patrzcie, młodzi,  
Może ostatni, co tak poloneza wodzi!

Poeta zarówno w tytule poematu (jeszcze raz przypominamy pełny tytuł *Pana Tadeusza*), jak i w końcowym fragmencie pisze o czasach, które przeminęły. Zajazd to pozostałość dawnych obyczajów feudalno-magnackich. W *Panu Tadeuszu* Mickiewicz opisał ostatni zajazd. Podkomorzy, który tak wspaniale tańczy poloneza, to także jeden z ostatnich przedstawicieli świata szlacheckiego, świata, który należy już do przeszłości.

Mówiąc o Podkomorzym zwrócimy uwagę młodzieży na inny jeszcze fragment poematu, mianowicie ustęp z księgi I, *Gospodarstwo*, w. 411—480: *Podkomorzego uwagi polityczne nad modami* (w *Instrukcji programowej* fragment ten nosi nazwę *Opowiadanie o Podczaszycu*). Magnat wspomina czasy Oświecenia, znane nieco uczniom z poprzednich lekcji, lecz w tym wspaniałym okresie zauważył jedynie bezmyślne naśladownictwo mody francuskiej:

Ach, ja pamiętam czasy, kiedy do Ojczyzny  
Pierwszy raz zawitała moda francuszczyzny!  
Gdy raptem paniczki młode z cudzych krajów  
Wtargnęły do nas hordą gorszą od Nogajów...

a w hasłach Wielkiej Rewolucji Francuskiej widzi tylko powtarzanie nauk wygłaszanych przez księży z ambony. Nie trudno wysnuć wnioszek, że Podkomorzy, choć świetny tancerz, wykazuje w tym opowiadaniu śmieszne zacofanie umysłowe magnata obawiającego się wszelkich zmian, widzącego jedynie ich ujemne strony.

Ten świat feudalny, świat ostatnich zajazdów, ostatnich Podkomorzycy już jednak nie wróci — pozostały jeszcze tylko jego resztki opisane w poemacie z niezwykłą prawdą.

Jacek Soplica, Tadeusz, Zosia to ludzie nowi, świadomi potrzeb całego narodu i walczący o jego losy. W tym miejscu możemy przytoczyć słynne słowa Worcella (krótka informacja o tym, kim był Worcell) o *Panu Tadeuszu*: „*Pan Tadeusz* jest kamieniem grobowym położonym ręką geniusza na starej Polsce naszej, który tak uderzający obraz przed oczyma nieboszczki matki ich przedstawia, że nie tylko całą

jej duszę wyczytać mogą, ale jeszcze i te rozeznają rysy codzienne, które w nichże samych przelała“.

Na następną lekcję polecimy uczniom powtórzyć opanowane dotychczas pamięciowo fragmenty.

Lekcja czternasta jest ostatnią, którą poświęcimy poematowi Mickiewicza. Zajmiemy się na niej przede wszystkim podsumowaniem zdobytych wiadomości o poemacie. Przypomnimy więc sobie:

1. pełny tytuł *Pana Tadeusza*,
2. tematykę poematu,
3. czasokres zdarzeń (wojny napoleońskie, walki narodowo-wyzwoleńcze),
4. miejsce zdarzeń i opisy przyrody,
5. postaci (Gerwazy, Jacek Soplica, Hrabia, Tadeusz, Zosia, szlachta zaściankowa, Jankiel, Podkomorzy),
6. problematykę narodowo-społeczną poematu (sprawa chłopska, patriotyzm, obrazy zanikającego świata, ludzie nowi, budujący nowy świat: Jacek, Tadeusz),
7. fragmenty nauczone na pamięć (*Inwokacja*, *Opis zachodu słońca*, *Lasy litewskie*, *Koncert Jankiela* — lub inne, wybrane przez uczniów).

W zebraniu wiedzy o fragmentach poznanych na czternastu lekcjach zaznaczymy, że *Pan Tadeusz* jest nasycony gorącą i głęboką miłością ojczyzny.

Bogata galeria postaci przekonuje nas swą ludzką prawdą, budzi w nas wiarę w człowieka, w jego zdolność do bohaterskich czynów, nawet mimo czasowego załamania. Postacią wstrząsającą czytelnika swą prawdą przeżyć psychicznych jest Jacek Soplica. Tadeusz, skromny, żywy młodzieniec, budzi w nas sympatię, wykazuje pełne zrozumienie konieczności ulżenia, a nawet zmiany doli ludu.

Przejmujące jest piękno opisów przyrody: lasów, puszczy, zagajników, łąk i pól, stawów, domów, zamków, burz, rozświeczonych poranków i niespokojnych zmierzchów.

Zabawy, przygody, zajęcia, zwyczaje opowiadane w *Panu Tadeuszu* pochłaniają czytelnika. Wzruszają go, rozśmieszają, a czasem pozwalają mu spokojnie zadumać się nad życiem.

Język Mickiewiczowski potrafi odtworzyć wszystko z sugestywnością i prawdą, a tak zarazem prosto, że staje się on już naszą własnością. Poeta dobrał najczarowniejsze słowa, które są zarazem tak proste i celne, że ich innymi zastąpić nie sposób.

Przy podsumowaniu nie wolno nam zapominać, że powyższe zagadnienia rozpatrujemy tylko i wyłącznie w oparciu o tekst znanych fragmentów. Uczniowie muszą umieć poprzeć swoje sądy odpowiednimi cytatami. Ponieważ podczas pracy nad *Panem Tadeuszem* w klasie posługiwaliśmy się tą metodą, uczniowie nie powinni mieć z tym trudności, a wydaje się nam, że jest to jedyny sposób, dzięki któremu unikniemy sloganów i werbalizmu.

Na zakończenie naszego projektu opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII chcielibyśmy się jeszcze podzielić następującymi uwagami:

1. Zaznajamiamy młodzież klasy VII tylko z fragmentami *Pana Tadeusza*, gdyż trudno, by uczniowie na tym poziomie opanowali w tak krótkim czasie całość poematu i w pełni zrozumieli jego piękno. Nie martwmy się więc, że wiele spraw, o których można przecież „mówić nieskończenie“, pominiemy. W naszym projekcie nie ma np. mowy o Sędzi, o Protazym, o Wojskim, Asesorze, Rykowie, bardzo mało o Telimienie, o Zosi. Pominęliśmy wiele przepięknych fragmentów, wiele zagadnień, ale powtarzamy, nie chodzi o to, by uczniowie o wszystkim się dowiedzieli. Chodzi o to, by poznawszy dokładnie niektóre fragmenty, pokochali poemat i chcieli jeszcze do niego wrócić. W dojrzałym wieku na pewno lepiej i głębiej *Pana Tadeusza* zrozumieją. Realizujemy w ten sposób zasadę *non multa sed multum*.



2. Niektóre lekcje (II, X, XIII) wydadzą się zapewne przeładowane materiałem. Niech więc nauczyciel pominie pewne zagadnienia, a omówi tylko te, które, według jego zdania, zapełnią ramy 45-minutowej lekcji.

3. Podkreślamy raz jeszcze: najważniejszą rolę na lekcji powinien odegrać tekst *Pana Tadeusza*.

WIKTOR CZERNIEWSKI

## WYNIKI EGZAMINÓW PROMOCYJNYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE IX

Coroczne egzaminy promocyjne i końcowe w szkołach ogólnokształcących i zawodowych, tak samo jak egzaminy wstępne na wyższe uczelnie, dostarczają wiele cennego materiału pozwalającego na poznanie i ocenę wyników nauczania w naszych szkołach oraz stopnia przygotowania uczniów do dalszej nauki.

Zanim poddane zostaną szczegółowej analizie wyniki egzaminów z roku 1954, warto zapoznać się z wynikami egzaminów w szkołach ogólnokształcących, które odbyły się w czerwcu 1953 r. Materiały z tego zakresu zebrał Instytut Pedagogiki. Wykorzystało je już częściowo Ministerstwo Oświaty<sup>1</sup>.

Szczegółową analizę tych materiałów przyniesie przygotowywany do druku *Rocznik Instytutu Pedagogiki*.

W niniejszym artykule pragniemy omówić wnioski, jakie nasunęły się autorowi przy analizowaniu treści dziewięciuset prac egzaminacyjnych z trzydziestu klas IX z różnych okolic Polski. Uczniowie tych klas pisali w czerwcu 1953 r. wypracowania na jeden z następujących tematów: *Na czym polegają zasługi Mikołaja Reja dla rozwoju literatury polskiej, Troska o losy ojczyzny w utworach Jana Kochanowskiego, Konserwatyści i zwolennicy reformy ustroju w „Powrocie pastera” Niemcewicza, Co uniósł Mikołaj Kopernik do dorobku postępowej myśli ludzkiej, Działalność pisarską A. Frycza-Modrzewskiego wyrazem jego patriotyzmu i radykalizmu społecznego, Hugo Kołłątaj jako działacz polityczny i społeczny*.

Egzaminy wykazały, że w stosunku do roku 1950, kiedy również przeprowadzono badania wyników całorocznej pracy w klasie IX, poziom nauczania języka polskiego wyraźnie się podniósł. Ocena przeciętna dla wszystkich zbadanych szkół wynosiła wówczas 2,69, a na 100 wystawionych ocen były 43 oceny niedostateczne<sup>2</sup>.

Z przeliczeń przeprowadzonych na podstawie wyników egzaminów oraz danych Ministerstwa Oświaty dotyczących wyników klasyfikacji rocznej wypada, że w roku 1953 przeciętna ocena roczna z języka polskiego w zbadanych szkołach wynosiła 3,1, zaś ocen niedostatecznych było już tylko 20%. Z tego wynika, że pomimo zwiększenia się wymagań stawianych uczniom przeciętna ocena wzrosła w stosunku do roku 1950, zmniejszyła się zaś dwukrotnie liczba ocen niedostatecznych.

Również wypowiedzi egzaminatorów szkół wyższych świadczą o tym, że poziom przygotowania kandydatów na wyższe uczelnie z historii literatury wyraźnie się podniósł.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Por. art. Fr. Bieleckiego pt. „Analiza wyników nauczania w r. szk. 1952/53 i płynące z niej wnioski dla dalszej pracy szkół ogólnokształcących”. *Nowa Szkoła*, 1953, nr 6, s. 584.

<sup>2</sup> W. Czerniewski „Badanie wyników nauczania języka polskiego w klasie IX”. *Polonistyka*, 1951, nr 1, s. 28–36.

<sup>3</sup> Por. St. Frybes „Co umieją, a czego nie umieją kandydaci na polonistykę”. *Polonistyka*, 1953, nr 6, s. 26.

Wpłynęło na to przede wszystkim podniesienie się poziomu ideologicznego nauczycieli-polonistów, pogłębienie wśród nich znajomości przedmiotu nauczania i zasad marksistowskiej interpretacji zjawisk literackich oraz stałe metodyczne dokształcanie się większości nauczycieli.

Trzeba być jednak bardzo ostrożnym przy wyciąganiu wniosków zbyt optymistycznych. Tempo, w jakim odbywa się podnoszenie wyników nauczania języka polskiego w szkole średniej, jest ciągle zbyt powolne w stosunku do stawianych szkole wymagań. Poprawa jest niewspółmiernie mała. W relacjach o wynikach egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie w roku 1953 jest dużo akcentów pesymistycznych.<sup>1</sup> Nie można dopuścić do powtarzania się tych akcentów na przyszłość.

Ministerstwo Oświaty podjęło, jak wiadomo, liczne środki zmierzające do przewyżczenia niedociągnięć istniejących dziś w pracy naszego aparatu oświatowego, szkół, nauczycieli i uczniów. Środki te, mamy nadzieję, pozwolą „poprawę osiągnąć szybko“<sup>2</sup> i podnieść poziom nauczania i wychowania w szkole. Toczy się walka o dalsze podnoszenie naukowego i metodycznego poziomu nauczycielstwa, o usprawnienie pracy aparatu nadzoru pedagogicznego.

Powinny być przy tym wzięte pod uwagę ujawnione przy analizie wyników egzaminów piśmiennych z języka polskiego pewne typowe braki i błędy, jakie występują w pracy niektórych nauczycieli-polonistów.

Egzaminy wykazały, że nie wszystkie partie materiału programowego są jednakowo opracowywane przez niektórych nauczycieli. Tym się tłumaczy między innymi masowe unikanie przez uczniów pewnych zagadnień (np. tematów o Niemcewiczu i o Kołłątaju) oraz różne oceny przeciętne za opracowanie poszczególnych tematów.

Z analizy wypracowań wynika, iż uczniowie szkół ogólnokształcących mają na ogół więcej do powiedzenia o Modrzewskim i Reju niż o Kołłątaju lub Niemcewiczu. W wielu klasach nie opracowano dobrze *Powrotu pośta*, skoro w dwóch szkołach a ni jeden uczeń nie podjął się napisania wypracowania o tym utworze, a w ośmiu szkołach decydowało się na to zaledwie 1—3 uczniów. Tymczasem w tych klasach, w których komedia ta została starannie opracowana, pisało o niej sporo uczniów, i często zupełnie dobrze.

Do uniknięcia na przyszłość wymienionych powyżej błędów w realizowaniu programu przyczynić się może w dość dużym stopniu umiejętne rozplanowanie przez nauczyciela materiału programowego na poszczególne miesiące oraz praca nad pogłębieniem przyswajanej przez uczniów wiedzy. Całkowite jednak usunięcie tego rodzaju niedociągnięć będzie możliwe dopiero z chwilą przeprowadzenia redukcji materiału programowego i jego uproszczenia. Za słuszne bowiem należy uznać skargi nauczycieli wypełniających w badanych szkołach ankietę — na przeładunek programu. Słuszne jest również spostrzeżenie niektórych nauczycieli, że zapoznawanie się z utworem nie w całości, lecz tylko w wyjątkach (tak nakazuje m.in. program opracować *Powrót pośta*) mało daje uczniowi.

Z tego względu zasługuje na całkowite poparcie wysunięty przez J. Z. Jakubowskiego postulat omawiania w klasach licealnych mniejszej liczby utworów, ale w całości, w myśl zasady *non multa, sed multum*, oraz ograniczenia w związku z tym do minimum operowania wyjątkami<sup>3</sup>.

Analiza ustalonych metodą wywiadu ustnego motywów, jakimi kieruje się wielu uczniów przy wyborze tematu, wskazuje na to, że praca wychowawcza w niektórych

<sup>1</sup> Por. artykuły na ten temat w *Życiu Szkoły Wyższej*, 1953, nry 11, 12, 1954, nr 2, a także wypowiedzi egzaminatorów na łamach *Przeglądu Kulturalnego i Życia Warszawy* — na jesieni 1953 r.

<sup>2</sup> Fr. Bielecki, jw., s. 599.

<sup>3</sup> J. Z. Jakubowski „W sprawie programu historii literatury polskiej”. *Głos Nauczycielski*, 1954, nr 1.

szkołach ma jeszcze dużo braków, gdyż uczniowie wykazują często niechęć do podejmowania większych wysiłków, goniąc za łatwizną. W wielu jednak wypadkach uczeń dlatego wybiera temat łatwiejszy, że tendencji do pójścia po linii najmniejszego oporu nie może przeciwstawić jakiegoś szczególnego zainteresowania tym czy innym autorem.

I dlatego w wielu wypracowaniach daje się dostrzec brak emocjonalnej postawy wobec twórczości omawianego pisarza.

Źródeł tego rodzaju stanowiska uczniów należy szukać między innymi i w tym, iż dotychczas w wielu wypadkach, zarówno w szkołach podstawowych, jak i licealnych, traktowano utwory literackie jedynie jako ilustrację zjawisk ekonomicznych i historycznych, zapominając o tym, że w myśl marksistowskiej nauki o literaturze poprawna jest tylko taka analiza, która obejmuje wartości ideowo-artystyczne twórczości literackiej. Często uczniowie nie zdają sobie sprawy z tego, że literatura jest artystycznym odbiciem rzeczywistości. Skutek jest taki, że w większości prac napisanych na temat *Troska o losy ojczyzny w utworach Kochanowskiego*, nawet w tych, które ocenione zostały przez egzaminatorów jako dobre i bardzo dobre, wiele mówi się o tym, że autor *Odprawy posłów greckich* był pisarzem postępowym, wychowawcą narodu, wielkim patriotą, a nie wspomina się ani słowa o tym, że był najwybitniejszym poetą polskiego Renesansu. Sporo uczniów jest zdania, że Kochanowski był wybitnym pisarzem politycznym epoki Odrodzenia, i to jest wszystko, co mogą o nim powiedzieć.

To „przesocjologizowanie“ lekcji języka polskiego nie przyczynia się do budzenia zainteresowania autorami, skoro na ich dzieła uczniowie przyzwyczaili się patrzeć jak na źródła jedynie historyczne.

Do zbliżenia autorów do ucznia, do wytworzenia emocjonalnego stosunku do nich przyczynić się może poświęcanie w praktyce szkolnej więcej uwagi „życiu pisarza, jego różnorodnym związkom z epoką, jego często niełatwym losom w społeczeństwie feudalnym czy kapitalistycznym“<sup>1</sup>. Zbliżenie zaś dzieł literackich do ucznia ułatwi analiza ideowo-artystyczna utworu, która „pozwoli na głębsze, pełniejsze przeżycia, bo tylko one, a nie rzekomo naukowe, objaśniająco-opisowe zabiegi — są punktem wyjścia analizy literackiej w szkole“<sup>2</sup>.

Jakkolwiek wielu spośród uczniów zbadanych klas posiadało spory na ogół zasób wiadomości świadczących o znajomości dróg rozwojowych literatury oraz życia i twórczości pisarzy uwzględnionych w tematach egzaminacyjnych, dość duży odsetek popełniał błędy rzeczowe w wypracowaniach. Najczęściej wynikały one z nieznamomości epoki oraz twórczości danego pisarza („Rej jest jednym z najwybitniejszych myślicieli polskich“, Kochanowski „należy do uczonych światowej sławy“, Polska za czasów Kochanowskiego „chyli się ku upadkowi“, „Dzieła Modrzewskiego cieszyły się wielką popularnością u ludu“, „Krasicki pierwszy w historii literatury polskiej dbał o piękno języka polskiego“ itd.).

Pewna ilość błędów świadczy bądź o niezycytaniu omawianego utworu, bądź też o słabej jego znajomości („Kiedy na sejmie lubelskim Zygmunt Stary składał hołd na ręce księcia Albrechta, moment ten umieścił Kochanowski w utworze *Proporzec*“, „W *Satyrze* mowa jest o bożku *Satyrze*, który wyszedł z lasu i został obrany postem na sejm“).

Wiele błędów rzeczowych wynika z trudności, jakie mają uczniowie klasy IX przy uzmysławianiu sobie czasów odległych w trakcie omawiania literatury staropolskiej. Trudności te można by zmniejszyć w dość znacznym stopniu przez zaopatrzenie nowego podręcznika historii literatury w ilustracje, gdyż nic, jak wiadomo, bardziej nie zbliża do epoki jak ukazanie jej realiów.

<sup>1</sup>) J. Z. Jakubowski „W sprawie programu historii literatury polskiej“. *Głos Nauczycielski*, 1954 nr 1.

<sup>2</sup>) Tamże.



Egzaminy piśmienne i ustne z języka polskiego ujawniły duże braki w kształceniu myślenia uczniów w procesie nauczania. Wypowiedzi piśmienne i ustne uczniów wykazują, iż wielu z nich liczy na egzaminach nie na samodzielną pracę myśli, lecz na wysiłek pamięci, mający na celu mechaniczne odtworzenie przyswojonych wiadomości. Tym się tłumaczy zarówno dość duża w wypracowaniach liczba zdań powtórzonych za podręcznikiem (bądź dosłownie, bądź w formie mocno zniekształconej), jak też i fakt, iż wielu uczniów nie potrafiło rozwinąć poprawnie zagadnień wysuniętych w tematach.

W wielu wypadkach uczniowie nie umieli skorzystać z wyraźnych wskazówek zawartych w sformułowaniu tematu.

Obserwacja przebiegu egzaminów piśmiennych i ustnych oraz analiza brudnopisów i czystopisów wypracowań wykazuje, że bardzo wielu uczniów nie rozumie, iż temat piśmienny lub ustny stawia zawsze jakieś zagadnienie wymagające rozwiązania, że trzeba dobrze przemyśleć temat, aby móc znaleźć odpowiedź na postawione pytanie.

Praca nad wypracowaniem powinna mieć, jak wiemy, trzy etapy: 1. wybór tematu (co wymaga przemyślenia wszystkich trzech tematów, zastanowienia się nad tym, które z podanych zagadnień najbardziej interesuje ucznia i o którym może on najwięcej powiedzieć), 2. samo opracowanie tematu na brudno, w formie planu lub obszernej dyspozycji oraz szeregu tez i dowodzeń, 3. ostateczne opracowanie tematu w czystopisie. Tymczasem bardzo wielu uczniów nie odczuwa potrzeby przemyślenia danego zagadnienia, wyraźnie lekceważąc pierwszy i drugi etap pracy.

W wielu przypadkach uczniowie bardzo krótko namyślają się nad wyborem tematu. Decyzja zapada bardzo szybko i często bywa zupełnie przypadkowa. Głównym motywem wyboru tematu jest jego łatwość. Po wybraniu tematu znaczna część uczniów zabiera się natychmiast do pisania, bądź od razu na czysto (podobnie jak to czyni większość uczniów pisząc wypracowania klasowe lub domowe), bądź na brudno.

Nie rozumiejąc potrzeby dokładnego przemyślenia tematu, wielu uczniów lekceważy też drugi etap pracy nad wypracowaniem. Brudnopisy i plany traktują oni często jako formalność, jako „zło konieczne“, narzucone uczniom przez nauczyciela. Dlatego tak wiele brudnopisów bądź nie zawiera wcale planów, bądź też ma plany, ale ułożone byle jak. Brudnopisy sporej liczby prac nie różnią się prawie niczym od czystopisów, są tylko jeszcze bardziej nieporządnie napisane. Bardzo częste są przypadki przepisywania treści brudnopisu na czysto bez żadnych zmian. Zestawiając brudnopis z czystopisem, często daremnie szukamy śladów poważniejszej pracy myśli, wysiłków zmierzających do znalezienia jak najlepszych argumentów dla udowodnienia wysuniętych tez.

Widoczny jest również pośpiech w notowaniu zapamiętanych wiadomości. Niektóre wypracowania sprawiają wrażenie chaotycznych notatek, z których można by dopiero stworzyć całość kompozycyjną, pod warunkiem, że włoży się w tę pracę pewien wysiłek.

Bezlądne nagromadzenie materiału, który nie zawsze jest potrzebny, a w którym uczeń wyraźnie się gubi, jest dowodem, że szkoła nie nauczyła wielu uczniów zasad techniki pisania wypracowań i techniki pracy umysłowej, bądź też uczeń zasady te zna, ale je lekceważy. Najczęstszym błędem jest brak znajomości zasad techniki pisarskiej i nieumiejętność samodzielnego myślenia.

Wielu uczniów nie umie logicznie myśleć, wyciągać wniosków, porównywać i uogólniać. Świadczą o tym dość często występujące w pracach tego rodzaju zdania: 1. „Możemy Reja nazwać ojcem literatury polskiej, bo kochał swój język“, 2. „Politykiem Kochanowski nie był i dlatego twórczość jego ma tak wielkie znaczenie dla literatury polskiej“, 3. „Modrzewski był myślicielem idei demokratycznych“. Tego rodzaju błędy zaobserwowano również na egzaminach

z innych przedmiotów, co świadczy o tym, iż — jak podkreślano to na konferencji naukowej poświęconej zagadnieniom reformy programów — „jednym z zasadniczych błędów dzisiejszej szkoły jest to, że nie uczy ona samodzielnego myślenia, nie uczy operowania faktami, nie uczy logicznego wiązania myśli, nie rozbudza intelektualnej ciekawości, chęci i umiejętności dalszego kształcenia”<sup>1</sup>.

Zarzut tego rodzaju należy postawić zarówno szkole średniej, jak i podstawowej, z której uczniowie nie wynoszą często elementarnej znajomości praktycznej zasad pracy umysłowej w ogóle, a pracy z książką w szczególności. Absolwent szkoły podstawowej, a zwłaszcza absolwent szkoły wiejskiej, w wielu przypadkach nie umie się uczyć, nie umie samodzielnie pracować.

Program języka polskiego podkreśla wyraźnie, że uczniów klasy VI i VII należy uczyć zasad pracy umysłowej, pracy z książką, zasad samouctwa (osobistego) i samokształcenia (zespołowego).

Tymczasem wielu nauczycieli szkoły podstawowej nie realizuje tych wskazań, zaś wielu nauczycieli szkoły średniej nie uzupełnia luk w umiejętnościach uczniów z tego zakresu.

Zagadnienie kształcenia myślenia w procesie nauczania oraz praktycznego zapoznawania uczniów z techniką pracy umysłowej, z techniką uczenia się powinno być ośrodkiem zainteresowania nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Obowiązkiem jednak polonisty jest przede wszystkim nauczenie ucznia „myślenia z książką w rękę“ (przy czytaniu utworów literackich, przy uczeniu się z podręcznika) i „myślenia z piórem w rękę“, czyli pisania wypracowań.

Należałoby lekcje języka polskiego organizować w ten sposób, aby móc w większym niż dotychczas zakresie uwzględnić samodzielną pracę ucznia. Należałoby nauczyć młodzież sięgania do podręcznika w celu szukania tam odpowiedzi na postawione przez nauczyciela problemy, a nie „wkuwania“ całych stroniec na pamięć. Pod tym kątem powinny być układane ćwiczenia zadawane uczniom do domu.

Należy też kłaść większy nacisk na przygotowanie uczniów na lekcji do wykonania zadania domowego. Warto poświęcić nawet kilka lekcji na wdrożenie uczniów do samodzielnej pracy z podręcznikiem, do poprawnego wykonywania ustnych zadań domowych. Dobrze jest przy tym przyzwyczaić uczniów do przygotowywania w domu planu wypowiedzi ustnej na zadany temat, do sporządzania krótkich konpektów przeznaczonych do nauczania się rozdziału podręcznika. Uprzednio na lekcjach trzeba uczniów nauczyć podziału zadanego do domu materiału na części, zatytułowania każdej z tych części, wydzielenia w danym fragmencie tekstu podręcznika głównych tez autora, przytoczonych przez niego dowodów prawdziwości tych tez, podkreślenia wniosków.

Ćwiczenia domowe trzeba ciągle urozmaicać, mając stale na celu przezwyciężenie bierności intelektualnej uczniów i aktywizowanie ich myślenia. Dlatego też obok planu odpowiedzi ustnych należy czasem żądać od ucznia zilustrowania tekstu podręcznika przykładami zaczerpniętymi z utworów omawianego pisarza bądź odpowiedzi na podane przez nauczyciela pytania na podstawie treści tego lub innego rozdziału podręcznika itd.

Dużą uwagę w procesie nauczania powinni poświęcać nauczyciele-poloniści kształtowaniu pojęć z zakresu teorii literatury, gdyż, jak wykazała analiza prac egzaminacyjnych, wyniki pracy na tym odcinku pozostawiają często wiele do życzenia.

Bardzo często, nawet w klasach o dobrych wynikach nauczania, występują błędy wynikające z niezajomości gatunków literackich („Kochanowski tworzy *Fraszki*, czyli *Satyry*“ „*Odprawa posłów greckich* — to komedia“, „*Odprawa posłów greckich*“).

---

<sup>1</sup> B. Suchodolski „O nową treść kształcenia ogólnego“. *Nowa Kultura*, 1954, nr 1.



kich była pisana na wzór tragedii Homera“, „Żywoł człowieka pocziwego to krótki epigramat“, *Zwierzyniec* — to fraszka, *Krótka rozprawa* to „fraszka napisana przez Reja“, *Odprawa postów greckich* to „powieść napisana przez Reja“ itd.).

Dużą trudność sprawia uczniom przyswojenie pojęć dotyczących prądów historycznoliterackich i kulturalnych. Bardzo często nie wiedzą oni dokładnie, co znaczą takie terminy, jak „prąd“, „nurt“, „epoka“. „Odrodzenie“, „Oświecenie“, „humanizm“ i „reformacja“ — to dla sporej liczby uczniów wyrazy jednoznaczne.

Szereg podanych powyżej błędów rzeczowych z zakresu teorii literatury w wypracowaniach sporej liczby uczniów świadczy z jednej strony o tym, że szkoła podstawowa nie wyrabia w wielu wypadkach u uczniów umiejętności praktycznego rozróżniania poznanych gatunków literackich oraz nie ułatwia rozumienia szeregu pojęć, z drugiej zaś strony, że nie spełniają również tych zadań nauczyciele klas VIII i IX.

Przecież absolwent szkoły podstawowej powinien w myśl programu umieć wyróżniać elementy epiki, liryki i poezji dramatycznej w większych utworach, najważniejsze rodzaje poezji lirycznej, epickiej i dramatycznej, ze szczególnym uwzględnieniem cech powieści, noweli, dramatu i komedii, musi się wykazać rozumieniem szeregu pojęć z zakresu teorii literatury. W programie klasy VIII poświęca się również dużo uwagi zagadnieniom nauki o literaturze. Szereg zagadnień z tej dziedziny omawia się nawiązując do wiadomości ze szkoły podstawowej. Tymczasem niektóre błędy rzeczowe świadczą o tym, że są uczniowie w klasie IX, którzy nie posiadają nawet minimum wiedzy o charakterystycznych odrębnościach poszczególnych rodzajów literackich. Jeżeli nauczyciele szkoły podstawowej (kl. VI—VII) i nauczyciele klasy VIII nie zrealizują na lekcjach poświęconych nauce o literaturze zadań stawianych im przez program, nauczyciel klasy IX nie będzie w stanie uzupełnić luk w wiadomościach uczniów, gdyż musi on ułatwić młodzieży zrozumienie ogromnej liczby nowych pojęć. W programie klasy IX jest tych pojęć stanowczo za dużo, nic więc dziwnego, że często myślą się one uczniom. Zapobiegłoby temu w dużym stopniu rozpoczęcie historii literatury polskiej w klasie VIII, co nie zwolniłoby jednak polonistów uczących w szkołach podstawowych i w szkołach stopnia licealnego od obowiązku poświęcania większej niż dotychczas uwagi zagadnieniu nauki o literaturze, zagadnieniu kształtowania pojęć. Z pomocą nauczycielom szkoły podstawowej muszą pośpieszyć ośrodki doskonalenia kadr, w zapowiedzianej przez Ministerstwo Oświaty serii „małych wydawnictw“ powinna się ukazać publikacja na temat kształtowania pojęć z zakresu teorii literatury na lekcjach języka polskiego w szkołach podstawowych.

Dobrze byłoby również w nowych programach języka polskiego dla klas licealnych w dziale „wyniki nauczania“, podobnie jak to dotychczas było praktykowane w programie klasy VII lub w instrukcji programowej, podać wykaz pojęć, których rozumienie będzie obowiązywało absolwenta danej klasy. Ułatwiłoby to nauczycielom pracę w szkole i powstrzymałoby autorów podręczników historii literatury od wprowadzania nadmiaru pojęć.

Nauczyciele szkół podstawowych i szkół średnich powinni tak organizować ćwiczenia w pisaniu, żeby położyć w nich większy niż dotychczas nacisk na kształcenie myślenia. Pod tym kątem trzeba dobierać tematykę wypracowań klasowych i domowych. Należy unikać tematów wymagających mechanicznego odtworzenia treści podręcznika. Trzeba też w większej niż dotąd mierze uwzględniać tzw. tematy wolne, gdyż dają one duże możliwości kształcenia „myślenia z piórem w rękę“.

Praktycznemu zapoznawaniu uczniów z techniką pisania wypracowań należy poświęcić znacznie więcej uwagi i czasu niż dotychczas. Prace egzaminacyjne uczniów wskazują na to, że niektórzy spośród nich nie przynoszą ze szkoły podstawowej umiejętności pisania wypracowań w ogóle, a zwłaszcza rozprawek (choćby uwagi metodyczne do programu wyraźnie wskazują, że uczniowie klasy VII muszą pisać rozprawki, w których występuje konieczność motywowania sądów i logicznego my-



ślenia). W klasie VIII nauczyciel zakłada z góry, że uczniowie umieją pisać wypracowania, z tych samych założeń wychodzą niektórzy nauczyciele klasy IX. Skutki takiego stanu rzeczy nie dają na siebie długo czekać: absolwent klasy IX nie umie pisać rozprawek i chociaż czasem nawet sporo wie na dany temat, musi otrzymać ocenę niedostateczną. Wielu uczniów nie zdaje sobie sprawy z tego, czym jest rozprawka, jakie są jej części składowe (sformułowanie zagadnienia, teza oraz argumenty udowadniające słuszność tezy), nie zna też metod rozwiązywania stawianych zagadnień, nie rozumie roli i znaczenia poszczególnych etapów pracy nad wypracowaniem (analizowanie tematu, układanie planu, wysuwanie tez i argumentów, dochodzenie do wniosków i uogólnień).

W tych klasach, w których uczniowie nie umieją pisać wypracowań, trzeba poświęcić kilka lekcji na wdrożenie młodzieży do poprawnego pisania rozprawek, kierując kolejno wszystkimi etapami pracy ucznia<sup>1</sup>. Należy przy tym położyć duży nacisk na wyrabianie u uczniów umiejętności stawiania tez i ich dowodzenia, umiejętności posługiwania się cytataми jako środkami argumentacji, gdyż na brak tych umiejętności wskazują wypracowania.

Praca nauczyciela nad wdrażaniem uczniów do poprawnego pisania powinna odnosić się zarówno do treści, jak i do formy prac piśmiennych, przy czym zagadnienie wyrabiania stylu wypowiedzi uczniów powinno być traktowane — zgodnie ze stalinowską nauką o języku — zawsze łącznie z zagadnieniem kształcenia myślenia. „Jeśli człowiek nie może w sposób jasny i poprawny wypowiedzieć swoich myśli, to znaczy, że i myśli on również chaotycznie“ — powiedział Józef Stalin<sup>2</sup>. Trzeba to zawsze brać pod uwagę przy organizowaniu ćwiczeń w mówieniu i w pisaniu, przy kontroli i ocenie wiadomości uczniów ze wszystkich przedmiotów.

W pracy swojej nad podnoszeniem wyników nauczania i wychowania nauczyciel powinien otrzymać dużą pomoc ze strony ośrodków doskonalenia kadr, ze strony władz oświatowych, które muszą otoczyć szczególną opieką szkoły o słabych wynikach nauczania, a zwłaszcza szkoły, których uczniowie rekrutują się z wiejskich szkół podstawowych.

Żadna jednak pomoc z zewnątrz nie będzie wystarczająca, jeżeli sam nauczyciel nie będzie krytycznie oceniał swojej pracy i jej wyników, nie przemyśli trudności, jakie napotyka w swej pracy, i nie będzie sam szukał środków zaradczych. Podjętej przez Ministerstwo Oświaty akcji doskonalenia nauczycieli powinna towarzyszyć ich samodzielna praca nad podniesieniem swej wiedzy naukowej i metodycznej. Ułatwiają im tę pracę wydawnictwa metodyczne (ukazało się kilka prac z zakresu metodyki nauczania języka polskiego w kl. V—VII, w przygotowaniu są dalsze wydawnictwa z tego zakresu dla klas V—VII i VIII—XI), *Polonistyka* przynosi coraz więcej artykułów z tej dziedziny. Podręcznik historii literatury, który częściowo zawiódł jako narzędzie samodzielnej pracy ucznia, okazał się bardzo cenną pomocą dla nauczyciela klasy IX.

Czas, który dawniej zajmowało nauczycielowi-poloniście przedzieranie się przez gąszcz nieopracowanych zagadnień, może on teraz poświęcić własnemu doskonaleniu ideologicznemu i zawodowemu. Pomoże mu to do zajęcia w procesie nauczania postawy bardziej aktywnej, do udoskonalenia metod pracy wychowawczej i dydaktycznej, a tym samym do podniesienia poziomu nauczania i wychowania młodzieży.

<sup>1</sup> Bardziej szczegółowe uwagi o organizacji tego rodzaju ćwiczeń wdrażających do poprawnego pisania wypracowań podane zostały w art. pt. „Wypracowania z zakresu historii literatury polskiej w klasie X“. *Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących*. Warszawa 1952, s. 197, oraz w publikacjach: K. Pojawskiej *Ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu*, Warszawa 1953, s. 108—112, i M. Froelichowej *Ćwiczenia w pisaniu*. Warszawa 1953, s. 124—134.

<sup>2</sup> Wypowiedź tę przytacza A. S. Jakowlew w książce pt. *Rassказы iz żyzni. Dietgiz*, 1945, s. 22.

## FORMY PRACY Z CZASOPISMEM SPOŁECZNO-LITERACKIM NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Hospitowane lekcje, jak również egzaminy promocyjne i maturalne dostarczają licznych dowodów, że *Współczesne życie literackie* — to dział programu w wielu szkołach zaniedbywany lub realizowany niewłaściwie. Należałoby rozważyć przyczyny tego stanu, który budzi uzasadniony niepokój i domaga się poprawy.

Można by sądzić, że przyczyną zaniedbań jest ustalenie sobie przez niektórych nauczycieli hierarchii ważności działów programu z wyraźnym uprzywilejowaniem historii literatury. Traktowanie wyników z historii literatury czy z wyznaczonych lektur jako bardziej wymiernych i obowiązujących bywało nieraz przyczyną rezygnowania ze specjalnych lekcji przeznaczonych na *Współczesne życie literackie* i wykorzystywania tych godzin na sprawy, które się nauczycielowi w danym czasie wydawały ważniejsze i pilniejsze.

Było to wyraźnym wykroczeniem w stosunku do programu, świadectwem niezrozumienia wychowawczych i kształcących walorów tego działu, a w niejednym wypadku i wykładnikiem postawy ideologicznej nauczyciela, jego stosunku do problematyki współczesnego życia kulturalnego Polski Ludowej.

Przyczyny niepowodzeń w pracy nad realizacją działu *Współczesne życie literackie* należy jednak szukać przede wszystkim w niewłaściwej organizacji specjalnie na ten cel poświęconych lekcji. Bywają one często improwizowane, przeprowadzane dla zapełnienia luki, jaka się wytworzy, gdy uczniowie nie zdążą w wyznaczonym terminie przygotować lektury większej całości. Lekcja nie jest poprzedzona przygotowaniem się młodzieży, obcowaniem ucznia z czasopiśmie ogranicza się do tej tylko godziny, posługiwanie się jedynym przyniesionym przez nauczyciela egzemplarzem nie sprzyja skupieniu uwagi. Brak aktywności i zainteresowania młodzieży hamująco wpływa na rezultaty nawet dobrze przeprowadzonej i zamkniętej słusznymi wnioskami lekcji.

Biernie również zachowuje się klasa wtedy, gdy wyznaczony przez nauczyciela uczeń wygłasza referat poświęcony omówieniu zawartości czasopisma. Zastrzeżenie budzi także egzekwowanie wiadomości z „zadanego“ wszystkim uczniom do przetworzenia „od deski do deski“ numeru czasopisma.

Dla lepszego zrozumienia naszej roli, dla dokonania doboru lepszych form pracy z czasopiśmie, które przy realizacji działu *Współczesne życie literackie* jest zasadniczym instrumentem oddziaływania, należy oprócz celów poznawczych uświadomić sobie cele wychowawcze i kształcące.

Wskazania zawarte w dotychczasowym programie i obecnie, w nowej *Instrukcji programowej*, polecające czytanie i omawianie artykułów o życiu i twórczości współczesnych pisarzy, ich krótkich utworów beletrystycznych i poetyckich, artykułów publicystycznych i przykładów prozy krytycznej, informowanie o aktualnych wydarzeniach literackich, jak: nagrody, rocznice, zjazdy — określają cele poznawcze.

Troszczyć się jednak należy i o to, aby zapoznawanie z faktami doprowadziło młodzież do wniosków i przekonań, które powinny być rezultatem wychowawczego oddziaływania nauczyciela.

A więc relacje o konkursach, nagrodach, rocznicach, wystawach, edycjach dzieł świadczyć będą o doniosłości i skuteczności mecenatu państwa ludowego, Polski Ludowej, która troszczy się o rozwój literatury i sztuki, wyrażających potrzeby i dążenia narodu, odpowiadających najlepszym, postępowym tradycjom twórczości polskiej. Powinno to budzić dumę narodową i pomóc wychowywać młodzież w duchu patriotyzmu.



Wiadomości o wymianie kulturalnej, o występach naszych artystów za granicą, o wizytach przedstawicieli świata naukowego, literackiego, artystycznego innych krajów, wiadomości o wyjazdach naszych pisarzy do krajów walczących o wyzwolenie społeczne i narodowe, listy z tych podróży i reportaże pomogą nam budzić w młodzieży uczucia internacjonalizmu, a relacje o kongresach, międzynarodowych zjazdach gruntować będą przekonanie, że obóz socjalizmu pracuje dla pokoju i przyjaźni między narodami.

Wśród celów wychowawczych, jakimi będziemy się kierować przy organizowaniu pracy ucznia z czasopismem społeczno-literackim, uwzględnić należy kształtowanie postawy estetycznej w stosunku do tego, co wchodzi w zakres pojęcia literatury pięknej. Dążyć będziemy do tego, aby organizowane przez nas dorywcze kontakty z czasopismem obudziły w młodzieży zainteresowanie i wywołały potrzebę stałego obcowania z czasopismem, wytworzyły pożyteczny nawyk.

Jako cel kształcący można by wysunąć wyrabianie w młodzieży umiejętności obcowania z czasopismem, selekcjonowania materiału, wartościowania poznanych form wypowiedzi o charakterze literackim. Zaprawiać będziemy młodzież do zastosowania wybranych form nie tylko jako próby w wypracowaniu szkolnym w związku z programem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu danej klasy, ale i w konkretnych sytuacjach życiowych, a więc: zabranie głosu w dyskusji prasowej, zredagowanie notatki, opracowanie reportażu, artykułu czy recenzji.

Systematycznie, konsekwentnie dążyć będziemy do wzbogacenia biernego i czynnego słownika ucznia. W oparciu o dobre wzory kształtować będziemy nie tylko poprawność językową, ale i umiejętność posługiwania się środkami ekspresji.

Nowa *Instrukcja programowa* wyznacza na *Współczesne życie literackie* dla klasy VIII — 12 godzin w ciągu roku (łącznie z lekturą dodatkową), dla klasy IX — 8 godzin, dla klasy X — 6 godzin, a dla klasy XI — 10 godzin.

Nie jest to wiele dla realizacji tak pojętych celów i dla osiągnięcia wyznaczonych programem wyników, które określone są w poszczególnych klasach w sposób następujący:

w kl. IX — ogólna orientacja w bieżących czasopismach społeczno-literackich oraz przejawach aktualnego życia literackiego,

w kl. X — ogólna orientacja w problematyce omawianej na łamach czasopism społeczno-literackich oraz przejawach aktualnego życia literackiego,

w kl. XI — dobra orientacja w istniejących czasopismach społeczno-literackich oraz przejawach aktualnego życia literackiego.

Należy sądzić, że do wywiązania się z tych zadań w wyznaczonych programem ramach czasowych dopomogą nam następujące czynniki:

1. utrzymywanie stałego kontaktu młodzieży z czasopismem w ramach pracy domowej przez organizowanie zadań, które będą interesować i aktywizować, które będą uwzględniać zasadę kolektywności i indywidualizacji w procesie przygotowania do lekcji i na lekcji;

2. jak najlepsze zaplanowanie, zorganizowanie i przeprowadzenie lekcji przeznaczonych na *Współczesne życie literackie*; wydaje się potrzebne związanie jej z pracą domową ucznia, upogłdowanie, utrwalenie jej wyników w dokumentacji i wykorzystanie na organizację nowych zadań;

3. wykorzystanie czasopisma społeczno-literackiego również na lekcjach literatury (i w związku z przygotowaniem do tych lekcji ucznia i nauczyciela).

Środkiem mobilizującym do stałego śledzenia zawartości czasopisma mógłby się okazać „komunikat polonistyczny“, przygotowywany na lekcje poświęcone *Współczesnemu życiu literackiemu* przez coraz to nowy zespół. Komunikat mógłby uwzględniać następujące działy:

- a) wydarzenia bieżącego życia kulturalnego w Polsce Ludowej,
- b) artykuły i przyczynki związane z programem naszej klasy,



- c) dyskusje,
- d) opowiadania, nowele, powieści i fragmenty,
- e) nowości wydawnicze,
- f) recenzje o książkach,
- g) recenzje teatralne i filmowe.

Komunikat powinien być zwięzły, celem jego jest zasygnalizowanie spraw, które nie powinny ująć uwagi i mogą zainteresować młodzież. Komunikat może być włączony w tok lekcji poświęconej *Współczesnemu życiu literackiemu* i wykorzystany jako punkt wyjścia do rozważenia sprawy wybranej przez nauczyciela, uwzględnionej w jego konspekcie

Zdarzyć się może, że nauczyciel uzna za wskazane poświęcić całą godzinę na omówienie zawartości czasopism ostatniego okresu w celu uzmysłowienia młodzieży najdonioślejszych wydarzeń życia kulturalnego. Wówczas temat lekcji mógłby brzmieć: *Bogactwo tematyczne czasopism społeczno-literackich ostatniego miesiąca*, a młodzież w toku przygotowań do lekcji podzieliłaby się na tyle zespołów, ile działów należałoby uwzględnić na lekcji. Praca na takich lekcjach ma charakter porządkowania i rejestrowania, aktywizuje młodzież. Z drugiej strony jednak, lekcje tego rodzaju są przeładowane materiałem, ciąży na nich pośpiech i widoczny jest brak wniknięcia w poszczególne sprawy. Dlatego wydaje się słuszniejsze koncentrowanie uwagi raczej na zagadnieniach wybranych, którym poświęcimy całą lekcję.

Komunikat polonistyczny za okres miesięczny czy tygodniowy może być podawany do wiadomości klasy na tablicy ogłoszeń. Gdybyśmy za rocznik czasopisma — ze względu na użytkowanie w czasie roku szkolnego — przyjęli zbiór kolejnych numerów od lipca do lipca, to w szkolnych komunikatach polonistycznych np. za ostatni rok szkolny 1953/54 nie powinno zabraknąć informacji o takich wydarzeniach życia kulturalnego, jak:

- Państwowe Nagrody Literackie (lipiec 1953),
- Sesja Naukowa Polskiej Akademii Nauk (październik 1953),
- Wystawa w Muzeum Narodowym „Odrodzenie w Polsce“ (1953—1954),
- Stalinowskie nagrody za utrwalanie pokoju między narodami,
- Śmierć Gałczyńskiego i Tuwima,
- XI Sesja Rady Kultury,
- VI Zjazd Związku Literatów Polskich,
- Rozstrzygnięcie konkursu dramaturgicznego.

Wśród wymienionych i niewymienionych są sprawy, które wymagały w ciągu ubiegłego roku szkolnego całej jedno- czy nawet dwugodzinnej, i to doskonale zorganizowanej lekcji. Osobnej godziny wymagało podsumowanie dyskusji o programach i podręcznikach, w której na łamach czasopism wypowiedzieli się literaci, krytycy i autorzy podręczników, a którą młodzież śledziła z najwyższym zainteresowaniem.

Ze względów wychowawczych domagała się przeanalizowania dyskusja o młodzieży, do której to dyskusji dała impuls *Nowa Kultura* drukując *Pamiętnik uczeniicy*. Obowiązek przygotowania relacji z głosów w dyskusji (wypowiedzi drukowanych w numerach 50, 51, 52/1953 i 5/1954 *Nowej Kultury*) nie tylko pomógł zająć zdecydowaną postawę wobec *Pamiętnika*, ale dał okazję do obcowania z czasopiśmem i stworzył w ramach zespołu 19 indywidualnych zadań.

XI Sesja Rady Kultury była wydarzeniem, które wymagało szczególnego zainteresowania na lekcjach poświęconych *Współczesnemu życiu literackiemu*. Referat zasadniczy min. Wł. Sokorskiego powinien być stanowić przedmiot rozważań.

VI Zjazd Literatów Polskich dał nauczycielowi języka polskiego okazję do uwzględnienia zasady kolektywności i indywidualizacji przy organizowaniu pracy ucznia z czasopiśmem. Referaty Leona Kruczkowskiego — *Organizacja pisarstwa polskiego w walce o realizm socjalistyczny* i Kazimierza Brandysa — *Uwagi pisarza o sytuacji w literaturze* wymagały rozważenia na lekcji po dokonaniu przygotowań

w ramach pracy domowej pod kierunkiem nauczyciela. Ze względu na ciężar gatunkowy tego rodzaju materiału należało cytować w toku referowania i starannie przygotować dokumentację.

Bez pomocy nauczyciela mogli uczniowie przygotować np. relacje z poszczególnych wypowiedzi w toku dyskusji:

Wurmser *My piszemy ciąg dalszy*,  
Dobrowolski *Przed wysokimi schodami*,  
Woroszyński *Ostrzegam przed bobrami*,  
Korcelli *Nie wolno nam zawieść zaufania*,  
Rudnicka *Lublin nie jest już miastem cudów*,  
Matuszewski *Krytyka to też literatura*,  
Rusinek *O pełne prawo dla powieści historycznej*,  
Bocheński *Temat nie decyduje*,  
Żółkiewska *Mobilizujemy młodzież*,  
Tarn *O pismo poświęcone dramaturgii współczesnej*,  
K. Brandys *Nasza dyskusja toczy się dobrym torem*,  
Kruczkowski *Odkrywamy nowe prawdy życia*.

Prześledzenie tego rodzaju dyskusji da młodzieży orientację w sprawach literatury współczesnej. Jest to szczególnie ważne w klasie XI, która kończy okres wykształcenia ogólnego.

Zjazd pisarzy jest okazją do dokonania analizy sytuacji w literaturze, podsumowania dorobku, ukazania perspektyw i dróg — dlatego nie uważamy za zdezaktualizowane numerów czasopism poświęconych tym sprawom.

W związku z postulatem kierowania zainteresowaniami czytelnicznymi i lekturą pozaszkolną ucznia należało wskazać relacje z podróży, jak np.:

W. Żukrowski *Formowanie siły* (Z notatnika wietnamskiego),  
W. Żukrowski *List do myślącego Francuza*,  
M. Brandys *Pierwszy spacer*, *Wielki urodzaj* (z Albanii),  
Wł. Sokorski *Dwa miesiące w Chinach*,  
A. Braun *Co widziałem w Korei*.

Tego rodzaju lektura zbliży młodzież do czasopisma i pomoże nam realizować cele wychowawcze. Reportaże, opowiadania, nowele, fragmenty powieści — to materiał z czasopiśm, którym na zlecenie nauczyciela uczeń zajmuje się w domu.

Na godzinach przeznaczonych na *Współczesne życie literackie* czytamy zasadniczy referat, np. wygłoszony na zjeździe pisarzy, który wymaga komentarza i dokumentacji pod kierunkiem nauczyciela, i poezje, które wymagają dla lepszego zrozumienia ich myśli i uwydatnienia ich artystycznych walorów odczytania głośnego. W każdym z wymienionych wypadków lekcję poprzedza przygotowanie. Celem indywidualnej przygotowawczej lektury domowej może być wysunięcie spraw do wprowadzenia komentarza rzeczowego i słownikowego, zbliżenie do treści, wysunięcie zagadnień czy próba poprawnego odczytania utworu poetyckiego.

Dokumentację z lekcji prowadzimy w zeszytach przedmiotowym. Dokumentację prac zmieniającego się co miesiąc zespołu dobrze jest prowadzić w specjalnym albumie według działów:

1. wydarzenia współczesnego życia literackiego (konkursy, nagrody, zjazdy, rocznice),
2. beletrystyka (opowiadania, nowele, fragmenty powieści),
3. dyskusje,
4. wśród książek (nowości wydawnicze, recenzje o książkach).

Prowadzony kolektywnie album to nie tylko wymowny dokument intensywnego życia kulturalnego Polski Ludowej, ale jednocześnie cenna pomoc naukowa, ilustrowana kronika, wyrastająca pod ręką uczniów w toku ich pracy z czasopiśmem.

Przy organizowaniu kontaktów ucznia z czasopismem społeczno-literackim nie ograniczymy się do godzin przeznaczonych na *Współczesne życie literackie*. Postaramy się wykorzystać czasopismo i na lekcjach historii literatury — dla podniesienia ich atrakcyjności i dla rozszerzania i pogłębiania wiadomości uczniów.

W związku z tym nasuwają się następujące formy i możliwości:

a) odczytanie przez nauczyciela wiersza związanego tematycznie z omawianą sprawą — dla ożywienia lekcji, dla wywołania nastroju, dla wzmocnienia argumentacji.

b) wykorzystanie informacji bibliograficznej, przyczynków, artykułów związanych z omawianym utworem lub pisarzem,

c) wykorzystanie materiału ilustracyjnego.

Tak np. w roku ubiegłym należało wykorzystać materiał związany z sesją naukową PAN „Odrodzenie w Polsce“ i artykuły związane z innymi okresami uwzględnionymi w programie.

Prowadzenie rejestracji materiału zawartego w czasopismach umożliwi nam odnalezienie w każdej chwili potrzebnego numeru. Opierać się będziemy głównie na *Nowej Kulturze* i *Życiu Literackim*, ale w związku z zaleceniem nowej *Instrukcji programowej*, która domaga się w ramach zajęć *Współczesnego życia literackiego* w klasie VIII czytania i omawiania satyr i bajek dotyczących aktualnej problematyki, wypadnie nam nieraz sięgnąć do pism satyrycznych, a nawet codziennych.

Wymienione formy pracy z czasopismem nie są oczywiście jedynymi czy najlepszymi formami. Celem niniejszego artykułu było poprzez rozważenie możliwości w związku z realizacją działu *Współczesne życie literackie* zachęcić kolegów do wymiany i upowszechniania ich doświadczeń. Zdajemy sobie sprawę, że dla osiągnięcia zamierzonych celów i wyznaczonych wyników potrzeba ze strony nauczyciela nie małego wkładu. Nasze wysiłki będą nagrodzone, gdy wychowamy rozumnego czytelnika, umocnimy jego polityczną świadomość, wzbogacimy życie intelektualne, podniesimy kulturę wypowiedzi. Niech naszą ambicją będzie wychowanie odbiorcy dóbr kulturalnych, a wśród tych odbiorców niewątpliwie znajdzie się niejeden przyszły twórca.

HALINA BARTNICKA

## POLONISTYCZNE AUDYCJE RADIOWE DLA SZKÓŁ JAKO POMOC W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

Żaden z przedmiotów nauczania nie zawiera w sobie tak bogatego ładunku emocjonalnego jak język ojczysty i w związku z tym żaden nie stwarza możliwości tak wszechstronnego oddziaływania na młodzież. Z tych względów nauczycielowi-poloniście nie wolno pominąć żadnego środka, który może pogłębić, wzbogacić i rozszerzyć zasięg oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego jego lekcji. Nie powinien on więc lekceważyć możliwości, jakie stwarza mu Polskie Radio, od paru lat umieszczające w swym programie polonistyczne audycje dla młodzieży klas podstawowych i licealnych.

Audycje te odbywają się w ustalonych na cały rok godzinach rannych i popołudniowych. Dla każdej klasy w obu terminach przeznaczona jest przynajmniej jedna audycja w miesiącu. Program ich związany jest z programem języka polskiego; w zasadzie dotyczy on materiału naukowego obowiązującego w poszczególnych klasach, nieraz jednak audycje wybiegają poza materiał obowiązujący, dając wiedzę rozszerzającą zakres wiadomości szkolnych bądź wiążąc się z lekturą uzupełniającą.



Przy ustalaniu tematyki, problematyki i rozkładu audycji w czasie Polskie Radio współpracuje z przedstawicielami CODKO, WODKO i nauczycielstwa.

Program audycji zaplanowany jest na cały rok. Programy miesięczne przesyłane są do wydziałów oświaty oraz WODKO, skąd winny przeniknąć do szkół.

Czas trwania poszczególnych audycji waha się od 20 do 40 minut. Potrzebom szkoły najbardziej odpowiadają 20—25-minutowe audycje w klasach podstawowych i 30-minutowe w klasach licealnych, gdyż pozostała część godziny lekcyjnej doskonale wówczas można zużyć na opracowanie materiału, jakiego dostarczyła audycja, bez przenoszenia go na lekcję następną.

Najczęściej spotykaną formą audycji są słuchowiska różnego typu, a więc montaż literackie, radiofonizacje utworów krótkich względnie wybranych fragmentów utworów dłuższych (od jednego do kilku), słuchowiska poświęcone poszczególnym autorom, wydarzeniom, dziełom i innym przejawom życia kulturalnego.

Nierzadko audycje te mają doskonałą ilustrację muzyczną, a zawsze towarzyszy im komentarz naukowy, występujący w części wstępnej, w słowie wiążącym poszczególne ich partie i w zakończeniu.

Autorami słuchowisk są ludzie nie tylko obdarzeni zdolnościami literackimi i radiofonizacyjnymi, ale i wiedzą pedagogiczną, dzięki czemu umieją trafić do umysłów i serc młodzieży. Wykonawcami są najlepsi artyści naszych scen.

Początkowo tylko bardzo nieliczni nauczyciele zwrócili uwagę na audycje szkolne i od czasu do czasu słuchali ich z klasą w godzinach szkolnych lub polecali młodzieży wysłuchanie ich w godzinach pozaszkolnych. Obecnie liczba nauczycieli korzystających z audycji znacznie wzrosła, a niektóre szkoły warszawskie i prowincjonalne włączyły słuchanie audycji w tok normalnych zajęć lekcyjnych.

Po każdej audycji napływają od nauczycieli do Polskiego Radia listy zawierające nie tylko krytyczną ocenę słuchowiska, ale i informacje, w jaki sposób nauczyciel wykorzystał je dla celów szkolnych, jak reagowała na nie młodzież, co z niego wyniosła i w jakim stopniu pomogło ono nauczycielowi. Nierzadko nauczyciele do korespondencji z Polskim Radiem zachęcają młodzież, której listy ułatwiają redakcji audycji szkolnych zorientowanie się w potrzebach młodzieży w tej dziedzinie.

Niektórzy nauczyciele wciągnęli młodzież do współpracy z Polskim Radiem. Ładnym wyrazem tej współpracy jest np. pięknie ilustrowany album audycji wykonany przez klasę V szkoły w Powsinie.

W znacznej większości wypadków listy i recenzje zawierają pozytywne sądy o audycjach, nie brak jednakże i słusznych głosów krytyki oraz postulatów na przyszłość.

Napływające recenzje i listy pozwalają redakcji jasno zdać sobie sprawę, czym są i jaką pomoc mogą okazać poloniście audycje dla szkół.

Wypowiedzi recenzentów wysuwają na pierwszy plan wartości poznawcze audycji, wpływające z ich realizmu, dotyczącego w równym stopniu przedstawianych fragmentów utworów, jak i całych słuchowisk. Np. w recenzji audycji pt. *Anna Karenina* znajdujemy następującą wzmiankę: „Uczennice wniosły z audycji głębokie przeświadczenie o prawdziwości Tołstojowskiego obrazu upadku moralnego i ekonomicznego arystokracji“. — „Trafny dobór wydarzeń i sytuacji, w których stykamy się zarówno z pisarzem, jak jego bohaterami, dał kapitalną ilustrację ówczesnych stosunków“ — pisze recenzentka ogromnie ciekawie pomyślanego jako zagadka literacka słuchowiska pt. *Dickens i jego bohaterowie*. Jeszcze inna, oceniając audycję *Odwiedziny u Wacława Potockiego w Łuźnej*, podkreśla: „Sugestywny obraz śnieżycy i jazda sankami przy dźwiękach dzwonek janczarskich, recytacja wierszy Potockiego przy akompaniamencie nie znanych dzisiejszej młodzieży lutni, rozmowa z chłopem, którego lęk przed zakwaterowaniem wojska we wsi bardzo wiernie był oddany, podpici goście i pijackie opowiadanie szlachcica we dworze rządcy dawały złudzenie prawdy“.

„Nigdy uczeń, nawet uważnie czytający utwór literacki i zastanawiający się nad nim, nie wydobędzie zeń tylu rzeczowych wiadomości, ile da mu ich zradiofonizowany jego tekst“ — czytamy w jednej z recenzji i zgadzamy się z jej opinią. Jeden zaś z uczniów w liście do Polskiego Radia przyznaje: „Kiedy się czyta, to się gubi wiele cennych zdań i myśli; kiedy się słucha przez radio, utwór nabiera treści i barwy“.

Wzbogaceniu rzeczowej wiedzy młodzieży (szczególnie młodzieży ze szkół bardziej oddalonych od ośrodków kulturalnych) służy także komentarz naukowy i ideologiczny związany z audycją, przedstawione w niej realia, słownictwo obejmujące różne dziedziny życia i dotyczące różnych epok, poznanie artystów scen polskich występujących w audycji, autorów przygotowujących teksty, kompozytorów, których utwory stanowią ilustrację muzyczną, itp.

Jeśli dodamy do tego stwierdzone w wielu wypowiedziach nauczycieli i młodzieży fakt, że audycje nie tylko wzbogacają, ale i utrwalają zdobyte w szkole wiadomości, w pełni ocenimy, jaką pomoc w walce o wyniki nauczania przynoszą nauczycielowi audycje dla szkół.

Nie mniejsze są osiągnięcia natury ideologicznej związane ze słuchaniem audycji, a uzyskiwane nie tylko dzięki komentarzowi ideologicznemu towarzyszącemu audycji oraz odpowiedniemu doborowi tekstów, ale i dzięki temu, że audycja, wzruszając słuchaczy i ukazując, gdzie leży prawda, wiąże uczuciowo młodzież z tymi, którzy służą postępowi, i pomaga jej w kształtowaniu naukowego poglądu na świat.

Prawie wszystkie recenzje poświęcają wiele miejsca ideologicznemu oddziaływaniu audycji, podkreślając, że pomagają one nauczycielowi w pracy wychowawczej.

Mówiąc o wychowawczym wpływie audycji, nie podobna pominąć milczeniem ich roli w kształceniu estetycznym młodzieży. Z doświadczenia wiemy wszyscy, że uczniowie samodzielnie czytający utwór rzadko dostrzegają jego piękno i właściwie ocena estetyczna dzieła literackiego przez młodzież sprowadza się niemal wyłącznie do jego strony fabularnej. Wiemy również, jak źle na ogół czyta głośno nasza młodzież, jak w jej głośnym czytaniu całkowicie przepada piękno dzieła literackiego. Niestety, i spośród nauczycieli stosunkowo niewielu umie pięknie przeczytać utwór literacki względnie jego fragment. Zresztą krótki czas, przeznaczany dotychczas w programie na omawianie utworów, w zasadzie nie pozwalał na pełniejszą ich analizę estetyczną. W rezultacie utwór zostaje odarty ze swego piękna, a młodzież nie ma możliwości wyrobienia sobie sądu o jego wartości artystycznej.

Zradiofonizowanie utworów względnie ich fragmentów nie tylko wydobywa ich piękno, dając słuchaczowi wartościowe przeżycie estetyczne, lecz także uczy oceniać ich wykonanie przez artystów, stwarza skalę porównawczą i ułatwia zrozumienie doboru środków artystycznych wywołujących wzruszenie estetyczne.

Jedna z recenzentek audycji szkolnej pt. „*Treny*“ Kochanowskiego stwierdziła, że mimo wielkich wysiłków z jej strony nie udawały się jej w roku ubiegłym w klasie IX próby ukazania piękna *Trenów*. Uczennice wprawdzie mówiły „uczenie“ o ich artyzmie, ale wyczuwało się, że w istocie go nie odczuwają. Dopiero bardzo piękna audycja, przynosząca na tle subtelnej ilustracji muzycznej doskonałą recytację *Trenów*, przysłała jej z pomocą: po jej wysłuchaniu dostrzegła na twarzach uczennic prawdę wzruszenia estetycznego i zrozumienia arcyzmu utworu. W rezultacie uczennice samorzutnie nauczyły się na pamięć różnych trenów i chętnie i prawdziwie mówiły o ich pięknie.

W dużych miastach, gdzie młodzież często styka się z dobrą recytacją, teatrem, kinem, koncertem itp., rola audycji szkolnych jest mniej doniosła. W tych jednak szkołach, w których młodzież rzadko lub nawet bardzo rzadko styka się z tymi dziedzinami życia kulturalnego, audycje szkolne mają olbrzymie znaczenie dla wychowania estetycznego.

Na wiosnę 1953 roku Ministerstwo Oświaty wspólnie z Polskim Radiem zorganizowało zjazd nauczycieli interesujących się audycjami dla szkół i pozostających



w związku z tym w stałym kontakcie z redakcją tych audycji. Na zjeździe nauczyciele mówili dużo i interesująco. Z wypowiedzi ich wynikało, że audycje szkolne zachęcają młodzież do czytania, wzbogacają i utrwalają jej wiedzę, kształtują naukowy pogląd na świat, rozwijają wyobraźnię, rozszerzają zainteresowania, budzą i rozwijają szlachetne porywy i poczucie piękna. Stąd wniosek, że słuchanie ich ma duże znaczenie dla młodego pokolenia.

Oceniając pozytywnie rolę audycji szkolnych wielu nauczycieli skarżyło się, że spotykają się z trudnościami przy ich słuchaniu. Trudności te, z jednej strony, spowodowane są stanowiskiem dyrektorów i kierowników szkół oraz nauczycieli innych przedmiotów, którzy ze względu na konieczność pewnych przesunięć w planie lekcyjnym w dniu audycji przeciwstawiają się ich wprowadzeniu.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 14 z dnia 31 X 1953 roku zaleca słuchanie audycji; dyrektorem szkół i ZOZ-om nie wolno więc lekceważyć tego zalecenia, lecz przez odpowiednie ułożenie planu lekcyjnego powinni oni współdziałać z nauczycielem, który chce wysłuchać z młodzieżą pomocnej mu w pracy audycji. Że jest to możliwe, dowodzi fakt stałego słuchania audycji w niektórych szkołach.

Z drugiej strony, trudności w wielu wypadkach powoduje nieczysty odbiór radiowy audycji. Trzaski w głośnikach i chrypliwe tony nie tylko przekreślają nieraz całkowicie oddziaływanie estetyczne audycji, ale nawet uniemożliwić mogą pełne jej zrozumienie. Wydaje mi się, że szkoły powinny otrzymywać głośniki nienagannej jakości. Cóż z tego bowiem, że szkoła jest zradiofonizowana, skoro młodzież nie odnosi z tego pożytku, gdyż aparatura nie odpowiada wymaganiom, fatalnie deformując wzorowo opracowane i nagrane audycje i zniechęcając przez to młodzież do słuchania radia szkolnego?

Włączenie audycji w tok zajęć szkolnych stwarza ponadto — poza wyżej wymienionymi efektami — wielkie możliwości urozmaicenia lekcji i ciekawego jej przeprowadzenia. Młodzież zawsze radośnie przyjmuje wiadomość o lekcji-audycji. Wymiana zdań po jej wysłuchaniu jest zwykle bardzo żywa i rzadko kiedy nierzeczowa.

Nauczyciele wykorzystują audycje bardzo rozmaicie. O metodzie wyzyskiwania słuchowiska dla celów szkolnych decyduje jego charakter. W sposób najprostszy i wymagający najmniej inwencji ze strony nauczyciela dadzą się zużytkować audycje obejmujące i wyczerpujące całość jakiegoś sformułowania programowego. Do takich należą w klasach licealnych audycje poświęcone utworom przewidzianym do przeczytania we fragmentach, na których omówienie przeznaczona jest jedna godzina lekcyjną (np. w ubiegłym roku *Słowo o wyprawie Igora*, *Eugeniusz Oniegin*, w roku bieżącym *Pieśń o Rolandzie*). Tego rodzaju audycja właściwie wyręcza nauczyciela, gdyż spełnia jak gdyby rolę wysokiej jakości wykładu, ilustrowanego bogatszym niż w wypisach doбором fragmentów utworów. W tych wypadkach zadanie nauczyciela ograniczyć się może do polecenia uczniom zrobienia notatek z audycji i przeznaczania części lekcji pozostałej po wysłuchaniu audycji na oparte na tych notatkach ustne lub piśmienne podsumowanie, porządkujące i utrwalające dorobek audycji.

Audycje poświęcone działalności i twórczości poszczególnych pisarzy nadają się na materiał powtórzeniowy, jeśli wypadną po omówieniu twórczości danego pisarza, bądź też mogą być wyzyskane jako moment wprowadzający w jego twórczość, jeśli nadane są w czasie, gdy przystępujemy do omawiania tego tematu. W roku ubiegłym do takiego celu nadawały się bardzo ładne, interesujące i obfitujące w wiadomości rzeczowe audycje o Reju, Modrzewskim i Jasińskim. Nauczycielom, którzy byli w teatrze na sztukach *Polacy nie gęsi* czy *Rzeczpospolita zapłaci*, audycja dała wdzięczne pole do przeprowadzenia charakterystyki porównawczej tych postaci w świetle audycji sztuk teatralnych i wiadomości zaczerpniętych z podręcznika względnie opracowań historycznoliterackich.



Audycje dające obraz obyczajowości danej epoki bądź też poświęcone nurtującym je konfliktom i problemom stanowią dobry materiał rzeczowy, na którym nauczyciel może oprzeć się przy podkreślaniu związku utworu z epoką względnie przy omawianiu wartości realistycznych utworów z tego okresu. W ubiegłym roku szkolnym np. wspomniana już wyżej audycja *Odwiedziny u Wacława Potockiego w Łuźnej* dała cenną podstawę do lekcji na temat *Realizm w literaturze szlacheckiej XVII wieku*.

Poaudycyjne dyskusje oceniające wartość słuchowiska pod względem materiału rzeczowego, jakiego ono dostarcza, wartości ideologicznych i jakości wykonania wyrabiają w młodzieży umiejętność wydawania samodzielnego sądu i uzasadniania własnego zdania.

Krytyczna ocena zradiofonizowanych fragmentów większego utworu pod kątem celowości ich doboru dla uwydatnienia jego problematyki i odwołanie się do uczniów, by wyszukali w tekście inne urywki ilustrujące to samo zagadnienie względnie ustępy pozwalające naświetlić w pełni inny problem — to również kształczą i ciekawa metoda przeniesienia doświadczeń z audycji na lekcję szkolną.

Audycje staropolskie zawierają niejednokrotnie bogaty materiał do ćwiczeń słownikowych. Tak np. audycja *Drukarze krakowscy* stała się w jednej ze szkół bodźcem do zwiedzenia przez młodzież drukarni i zapoznania się ze słownictwem technicznym sztuki drukarskiej dawniej i dziś.

Możliwość owocnego zastosowania audycji w praktyce szkolnej są bardzo duże, a nauczyciel ma tu ogromne pole do inicjatywy. Czynnikiem hamującym inwencję twórczą w tej dziedzinie jest to, że nauczyciel najczęściej zna tylko termin i tytuł audycji. Nie wiedząc zaś, jakiego materiału rzeczowego dostarczy mu audycja, nie może dokładnie zaplanować lekcji i skazany jest siłą rzeczy na „improwizację“, która nie zawsze może się udać.

Dla usunięcia tej ewentualności pożądane jest, by na przyszłość plakaty radiowe zawierające miesięczne programy audycji dla szkół podawały — obok terminu i tytułu każdej audycji — także krótko sformułowaną jej tematykę i problematykę.

Wskazane byłoby również, żeby *Głos Nauczycielski* zamieszczał w końcu każdego miesiąca informacje o zamierzonych w następnym miesiącu audycjach dla szkół.

## O C E N Y I S P R A W O Z D A N I A

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

### U ŹRÓDEŁ REWOLUCYJNEJ TRADYCJI POLSKIEJ KRYTYKI<sup>1</sup>

Jednym z najważniejszych zadań marksistowskiej nauki o literaturze w Polsce jest śmiałe wydobywanie postępowych tradycji kultury narodowej, tradycji — jak wiemy, przemilczanych lub wręcz zafałszowanych przez burżuazyjną naukę w okresie imperializmu. Jest to — rzecz prosta — trud bardzo żmudny. Trzeba na nowo odczytać m. in. potężne sterty roczników dawnych czasopism. Mamy właśnie przed sobą książkę, która świadczy, jak bardzo potrzebne są te poszukiwania materiałowe, bo wieńczy je plon poszerzający znakomicie tradycje naszej rewolucyjnej myśli. Chodzi o *Szkice społeczne i literackie* Bronisława Białobłockiego, wydobyte pieczołowicie z XIX-wiecznych czasopism przez Samuela Sandlera. Jeden z tych szkiców — *Zniżenie ideału* — znalazł się już najśluszniej w wypisach dla klasy X. Wspomniane

<sup>1</sup> Samuel Sandler *U początków marksistowskiej krytyki literackiej w Polsce*, Bronisław Białobłocki, Wrocław 1954. S. 152.

Bronisław Białobłocki *Szkice społeczne i literackie*. Wybrał i wstępem poprzedził Samuel Sandler, Warszawa 1954. S. 234.

*Szkice*, poprzedzone obszernym wstępem Sandlera, oraz odrębnie wydane studium tego badacza o Białobłockim — to pozycje, które pozwalają nam głębiej wniknąć w rzeczywistą dynamikę rozwoju naszej kultury u schyłku XIX wieku.

Dorobek twórczy Białobłockiego (1861—88), zrodzony w okresie pierwszych wystąpień rewolucyjnego ruchu robotniczego, nie jest ilościowo bogaty, obejmuje kilkanaście artykułów na tematy społeczne oraz prace z dziedziny krytyki literackiej i estetyki. Posiada jednak bardzo istotne znaczenie. Podkreśla to słusznie Sandler: „Dorobek twórczy Bronisława Białobłockiego — przytaczamy zdania z ostatniego rozdziału, pt. *Dziedzictwo żywe i twórcze* — zrodził się u progu zorganizowanego ruchu politycznego polskiej klasy robotniczej. Zrodził się z powiązania z nim i jemu służył. Tym samym służył dziejowej przyszłości narodu polskiego. ...Nie powinien tego, umniejszać fakt, że działalność krytycznoliteracka Białobłockiego nie wywarła na współczesnych widocznego wpływu. To prawda, lecz prawdą jest również, że jego twórczość stanowi element dzieła, które zapoczątkowali bohaterscy działacze pierwszej polskiej rewolucyjnej partii robotniczej, »Proletariat«, stanowi element ich walki. Bo zdaje się, jasną jest rzeczą, że wydobywając z prawie całkowitego zapomnienia dorobek twórczy pierwszego naszego marksistowskiego krytyka literackiego, poznając okoliczności, z jakich dorobek ów się zrodził, otrzymujemy pełniejszy niż dotąd obraz wszechstronnej walki, jaką podjął »Proletariat«. Działalność Białobłockiego, zrodzona w kręgu »Proletariatu«, jego sprawie służąca, wskazuje nam, jak różnorodne były formy oddziaływania pierwszej awangardy ruchu robotniczego w Polsce, rozszerza krąg naszej wiedzy o tej działalności, uzupełniając ją obrazem walki na polu literatury.“

Białobłocki był pierwszym krytykiem marksistowskim w Polsce. Dostrzegając trafnie wielkość i ograniczenia realizmu krytycznego (świadczy o tym m.in. artykuł o poezji Konopnickiej), pierwszy demaskował zdecydowanie polityczną, klasową treść estetyzmu, postulował sztukę rewolucyjną, świadomie zaangażowaną po stronie najbardziej rewolucyjnej klasy — proletariatu. Białobłocki również pierwszy w naszej krytyce oświetlił w sposób marksistowski — przeciwstawiając się tendencjom ludomańskim — problem ludowości w literaturze jako odzwierciedlenie potrzeb ludu, jego zadań i walki. „Życie ludu — pisał — trzeba odtwarzać jak najwierniej i jak najbezsstronniej, ale to może zrobić niekoniecznie człowiek pochodzący z ludu. Trzeba tylko, by pisarz znał dobrze lud, widział całe jego życie i odczuł wszystko to, co sprzyja, grozi, pociesza, smuci, przynosi korzyść i szkodzi chłopkowi...“

Wydobyte z zapomnienia artykuły Białobłockiego, trafnie zinterpretowane przez marksistowskiego badacza, wnoszą bardzo ważne elementy do naszej wiedzy o procesach kulturalno-literackich schyłku XIX wieku. Ukazują m. in., jak rzeczywistość głęboka, zasadnicza była ofensywa ideowo-kulturalna zrodzona w okresie powstania ruchu proletariackiego i marksistowskiej myśli w Polsce. Z niej wywodziło się wiele impulsów i dla najwybitniejszych, realistycznych zjawisk literatury narodowej tych lat. Przed badaczami literatury realizmu krytycznego, okresu nazywanego tradycyjnie pożytywizmem, wyłania się w związku z tym nowa i twórcza droga poszukiwań ideowo-naukowych. Jednostronnie, na pewno zbyt jednostronnie, i w powojennych pracach nad literaturą drugiej połowy XIX wieku ukazywano ideologię literatury burżuazyjnej jako główne źródło, z którego zrodziła się np. wielka powieść realizmu krytycznego Prusa i Orzeszkowej, tak ostro demaskująca pozostałości feudalne w życiu i kulturze i sprzeczności świata kapitalistycznego. Zbyt jednostronnie również pisaliśmy, że w momencie zjawienia się proletariackiego ruchu rewolucyjnego literatura realizmu krytycznego załamała się. Nie docenialiśmy problemu bardzo istotnego, że oto zasadniczym źródłem ideowym dla wielkich realistów było przede wszystkim życie, rzeczywiste życie podstawowych mas narodu, i że nie bez wpływu był tu na pewno potężny ferment ideowo-polityczny zrodzony przez działalność zapoczątkowaną przez Wielki Proletariat.



Studium Sandlera o początkach krytyki marksistowskiej w Polsce wzbogaca rzetelnie naszą wiedzę o rewolucyjnych tradycjach myśli polskiej. Jest to przy tym książka żywa, interesująca, przeniknięta osobistą pasją i wzruszeniem autora. Podzielamy tę radość autora — podkreślmy to właśnie na łamach *Polonistyki* — z odkrycia zapomnianych artykułów marksistowskiego krytyka z lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Będziemy teraz mogli na lekcjach języka polskiego powiedzieć więcej o rewolucyjnych tradycjach naszej literatury. Poszerzymy w ten sposób nie tylko wiedzę młodzieży, lecz i pogłębimy jej szacunek i miłość dla twórczej myśli w przeszłości, która torowała drogę naszym czasom. I dlatego podpiszmy się jeszcze pod końcowymi uwagami studium o Białobłockim: „Analiza dziedzictwa Białobłockiego jest walną pomocą dla marksistowskiego historyka literatury polskiej. (Dodajmy: dla nauczyciela-praktyka). Pozwala mu właściwiej ustalić hierarchię wartości w literaturze narodowej okresu działalności pierwszego marksistowskiego krytyka literackiego, okresu niezmiernie ważnego w dziejach naszej kultury, czasu narodzin zorganizowanego ruchu robotniczego, który rozstrzygając wpłynął na życie i los narodu. Nie opracowaliśmy dotąd pełnego obrazu dziejów literatury tego okresu i jeszcze długo pierwszy krytyk marksistowski będzie cennym dla nas przewodnikiem w poznaniu ideowej walki tych lat i w właściwej ocenie tego wielkiego etapu naszej literatury. Jego wypowiedzi stanowią dla nas nieocenioną wskazówkę orientacyjną. ...Białobłocki pisał — był to nakaz dla niego i dla tych, wobec których żywił nadzieję, że powinni swoje uczucia i dążenia zespolić z rewolucyjną walką klasy robotniczej: — »...stawaj w szeregu walczących o dobro ogółu i szukaj pociechy w tym przeświadczeniu, że pracujesz dla przyszłych pokoleń«. Dzień dzisiejszy jest sprawdzianem tych przeświadczeń. Marzenia rewolucjonisty stają się rzeczywistością. Uczestniczył w jej narodzinach swoją walką przed dziesięcioleciem. Będzie w niej dalej uczestniczył spuścizną, którą obecnie po nim przejmujemy.“

JADWIGA RUŻYŁO-PAWŁOWSKA

## WIERSZE EDWARDA SZYMAŃSKIEGO

Z wielką radością należy powitać fakt ukazania się na półkach księgarskich wierszy wybranych Edwarda Szymańskiego.<sup>1</sup> Minęło już dziesięć lat od śmierci poety<sup>2</sup> i niesprawiedliwością wobec jego pamięci było uparte przemilczanie jego twórczości, która w ciężkich latach faszysmu w Polsce była orężem walki o lepszą przyszłość.

Wśród radosnych obrachunków dziesięciolecia Polski Ludowej, obrachunków napełniających nas dumą i wiarą w przyszłość — jak nie czerwona przewijają się bolesne wspomnienia strat i ofiar, które dziesięciolecie to poprzedziły. Niedawno liczne artykuły w prasie przypomniały o przedwczesnym zgonie nieodżałowanego poety-komunisty Lucjana Szenwalda, który zginął śmiercią żołnierza niemal w przeddzień wyzwolenia Warszawy.

Edwardowi Szymańskiemu, zaledwie o dwa lata starszemu od Szenwalda, nie danym było zginąć w otwartym boju. Do końca musiał przeżyć potworności faszysmu, musiał długimi i strasznymi cierpieniami przypiecztować prawdę swojej nienawiści do wroga, musiał przeżyć zdradę grupy współpracowników, którzy go zaderuncjowali, więzienie, tortury, wreszcie męczeńską śmierć w obozie koncentracyjnym.

Twórczość Szymańskiego jest wyrazem jego walki o wolność i sprawiedliwość, toczonej w okresie dwudziestolecia. Obok Broniewskiego zdobył on sobie największą

<sup>1</sup> E. Szymański *Wiersze wybrane*. Wstęp St. Ryszarda Dobrowolskiego, posłowie Romana Lotha, 1954. S. 194.

<sup>2</sup> Zmarł 15 grudnia 1943 r.



popularność w środowisku robotniczym, a wiersze jego, podobnie jak poezje Szenwalda, Pasternaka, St. R. Dobrowolskiego, Wygodzkiego, stały się cennym dorobkiem rewolucyjnej poezji dwudziestolecia.

\*

Życie Edwarda Szymańskiego nie było łatwe. Urodzony w rodzinie robotniczej na Woli w Warszawie, rozwija się i dojrzewa w warunkach, które musiały sprawić, że całą siłą swego młodego, gorącego serca związał się ze sprawą walki o wolność i sprawiedliwość społeczną. Dumny ze swego robotniczego pochodzenia, nigdy nie zatracił poczucia związku z walką proletariatu o wyzwolenie z przemocy i wyzysku. Lata, w których dojrzewał Szymański, to okres, w którym gwałtownie posuwająca się faszyzacja naszego kraju zaczyna natrafiać na organizujący się opór mas ludowych.

Pierwsze jego wiersze ukazują się w czasopiśmie w latach 1929—31, kiedy fala rewolucyjna dopiero zaczyna wzbierać. Szymański — jako młody poeta — od razu daje wyraz narastającemu protestowi mas. Jego pióro czynnie współdziała w przygotowaniach do powstania ludowego frontu antyfaszystowskiego. Rok 1931, który przynosi falę strajków i demonstracji, jest jednocześnie rokiem ukazania się pierwszego zbiorku poezji Szymańskiego pt. 20 *milionów*.

Obejmuje on wiersze przeważnie wcześniej drukowane w czasopiśmie, ale nie dociera do czytelników, gdyż zostaje skonfiskowany. W roku 1934 Szymański wydaje następny tomik, pt. *Do mieszkańców Marsa*. Problematyka obu tych zbiorków to gwałtowny protest przeciw panującym stosunkom społecznym, to gniew i wzywianie do walki o nowy ustrój z pozycji wyraźnie zdeterminowanych klasowo, proletariackich.

Przypomnijmy, że na terenie literatury lata 1930—1935 przynoszą pierwsze utwory Wasilewskiej, Kruczkowskiego i Kowalskiego, że ukazują się właśnie pierwsze zbiorki poezji rewolucyjnej, że tworzy się antyfaszystowski front lewicy literackiej. Kiedy z końcem roku 1932 rozpoczyna się dyskusja na temat konieczności stworzenia jednolitego frontu pisarzy lewicowych — nie brak w niej głosu Szymańskiego (*Nowe Pismo*, 1933, nr 19). Będąc członkiem PPS, Szymański kontaktuje się z nielegalną Komunistyczną Partią Polski, jest zwolennikiem jednolitofrontowego programu KPP. Bierze udział we wszystkich poważniejszych akcjach antyfaszystowskich, żeby tylko wymienić jego udział w organizowaniu opinii publicznej w sprawie procesu komunistów w Łucku w roku 1934, podpis pod deklaracją pisarzy lewicowych z roku 1935 (ogłoszoną w nrze 11 *Lewaru*) i innych aktach protestacyjnych pisarzy tworzących front antyfaszystowski.

Biorąc czynny, bezpośredni udział w życiu społecznym, Szymański nie pisze swoich wierszy odgradzony biurkiem od rwącego potoku życia. Wiąże się różnymi pracami ze środowiskiem robotniczym, a swoją twórczość poetycką traktuje jako służbę społeczną, wypełnianą nie dla potomności, ale na użytek bieżącej walki, codziennego dnia. W nurcie literatury rewolucyjnej dwudziestolecia Szymański zajmuje poczesne miejsce przede wszystkim dzięki swej wielkiej wrażliwości na zachodzące wypadki społeczno-polityczne i ogromnej pracowitości. Pisze poezję i satyry, fraszki i piosenki, inscenizacje i wiersze dla dzieci, przekłada z literatur obcych, pisze artykuły na tematy bieżące. Ale jego ogromna spuścizna do dziś nie jest nam udostępniona w sposób schronologizowany. Rozproszona po czasopiśmie i archiwach redakcyjnych, przedrukowywana w różnych wariantach, nie zawsze lojalnie uzgadniających tekst z autorem, kaleczona przez cenzorów, wciąż czeka na uporządkowanie, a często i odgrzebanie z pyłu zapomnienia.

Ważnym krokiem na drodze zapoznania dzisiejszego czytelnika z twórczością Edwarda Szymańskiego stało się wydanie wyżej wspomnianego wyboru jego wierszy, z przedmową Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego i posłowiem Romana Lotha.

Wprowadzając czytelnika w środowisko społeczne, z jakiego wyrosła poezja Szymańskiego, autor przedmowy charakteryzuje jego twórczość pod względem ideologicznym i artystycznym. Podkreśla jego silną więź z klasą robotniczą i traktowanie pracy pisarskiej jako oręża ideologicznego w walce o jej wyzwolenie. St. R. Dobrowolski omawiając nasycenie poezji Szymańskiego elementami realizmu, słusznie wskazuje na jego programowy antyestetyzm burżuazyjny. Autor przedmowy pierwszy w naszej literaturze próbuje zanalizować warsztat pisarski Szymańskiego, ale robi to w sposób zbyt pobieżny. Gdy stwierdza, że „wyraźnie programowa powściągliwość w wyrażaniu bardziej osobistych wzruszeń zubożyła skalę tonów jego twórczości“, to chciałoby się bronić poety przed tak sformułowanymi opiniami, zwłaszcza że na innym miejscu Dobrowolski przyznaje mu wysoką rangę jako lirykowi właśnie. To, że Szymański nie pozwalał sobie zbyt często na luksus pisanie o sprawach bardziej osobistych, że słusznie czy niesłusznie uważał, że tocząca się walka wymaga od niego takich wyrzeczeń — to sprawa chyba szersza niż jego osobista postawa.

Trafnie zauważa Dobrowolski, że w atmosferze walki i pośpiechu Szymański „nie zawsze potrafił przerobić surową materię swoich myśli i wzruszeń na pełnowartościowy kruszec poezji“. Tak, ale Szymański miał swoje wloty i upadki, jak każdy twórca — rósł, dojrzewał — szkoda więc, że autor przedmowy potraktował całą spuściznę poety tak bardzo sumarycznie.

Dobrowolski pominął też przekładową twórczość poety, a zwłaszcza nie docenił artystycznego i ideologicznego znaczenia przyswojenia naszej kulturze przekładu *De natura rerum* Lukrecjusza<sup>1</sup>. Konkluzja przedmowy, że „odegrał Szymański niemałą rolę w wyrąbywaniu drogi dla rozwoju naszej poezji politycznej w służbie socjalizmu“, jest oczywiście słuszna.

Wiersze opublikowane w omawianym tomiku obejmują wybrane utwory ze zbiorów: *20 milionów* (1931)<sup>2</sup>, *Do mieszkańców Marsa* (1934), *Stońce na szynach* (1937) i *Piosenki robotnicze* (1938), ponadto wiersze różne, publikowane w różnych czasopismach i po raz pierwszy zebrane razem, oraz kilka przekładów, a wśród nich i fragmenty Lukrecjusza.

Trud włożony w dokonanie tego wyboru i zasługa udostępnienia wielu wierszy z rękopisów poety i pierwodruków są tak ogromne, że powstrzymać się tu należy od zbyt daleko idących wymagań. Nie wydaje się też słuszne podejmowanie polemiki na temat pominięcia lub umieszczenia poszczególnych utworów, tym bardziej że kryterium wyboru przegląda dość wyraźnie z całości tomu. Natomiast bardzo brak bliższych informacji o samych tekstach. Wobec częstych konfiskat wierszy Szymańskiego, poprawek i różnych zabiegów zmierzających do oszukania cenzury — sprawa jest bardzo istotna. Wdzięczni jesteśmy wydawcom, że piękny wiersz pt. *St. Żeromskiemu w ósmą rocznicę zgonu* po raz pierwszy udostępniono w pełnym brzmieniu. Ale zarówno w tym wypadku, jak i w innych warto było wyjaśnić, skąd redakcja wzięła te uzupełnienia.

Omawiany tomik nie rości sobie wprawdzie pretensji do naukowego wydania, ale czytelnik powinien być jakoś zorientowany w zasadach wyboru redakcji poszczególnych wierszy.

Współcześni Szymańskiemu dobrze wiedzą, że poezja jego miała jakby podwójne życie: jedno na estradach robotniczych i wieczorach młodzieżowych, drugie w publikacjach. Nie przeciążając tomiku komentarzami należało może wskazać na tę właściwość twórczości poety, aby jego dzieło stało się zrozumialsze i aby wyraźniej wystąpiło tło historyczne, na jakim żył i walczył.

Posłowie Romana Lotha przynosi rys biograficzny poety i krótki zarys jego twórczości. Autor starannie zebrał informacje o tym, gdzie Szymański drukował swo-

<sup>1</sup> W najbliższych miesiącach całość zostanie po raz pierwszy opublikowana przez Bibliotekę Klasyków Filozofów (PWN).

<sup>2</sup> Mylnie Loth w postwowie podaje datę 1932.



je wiersze, i jak wynika z dokonanego wyboru, dotarł prawie wszędzie. Nie była to praca łatwa, tym bardziej należy stwierdzić z satysfakcją, że została wykonana starannie. Bez tego niewdzięcznego trudu, który podjął Loth jako redaktor tomu i jako autor postowia, kto wie, czy wiersze Szymańskiego nie czekałyby dalsze dziesięciolecie na udostępnienie czytelnikowi Polski Ludowej!

Słabą stroną tomu są przypisy i komentarze, szkoda także, że nie oprawiono książki w solidniejszą okładkę.

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### Nowy wybór poezji Jana Kochanowskiego

„Nasza Biblioteka“ Ossolineum zyskała już sobie dobrze zasłużoną popularność wśród polonistów. Tego kredytu nie osłabia, przeciwnie, powiększa go jeszcze, wydany ostatnio *Wybór poezji Jana Kochanowskiego* (s. 232). Sam wybór jest bogaty i trafny. Zawiera — poza utworami polskimi (*Fraszki, Pieśni, Treny*, wyjątki ze *Zgody, Satyra, Muzy* i in.), kilka przekładów wierszy łacińskich (przekłady K. Brodzkiego, J. Ejsmonda, L. Staffa). Z radością trzeba skwitować dobry *Wstęp* Romana Sobola. Wydaje się on może zbyt obszerny (jak i niektóre inne wstępy „Naszej Biblioteki“, często niepotrzebnie wyręczające podręcznik i wstępy „Biblioteki Narodowej“), ale bądźmy sprawiedliwi — w tym wypadku rozmiary są wyjątkowo uzasadnione. *Wstęp* bowiem bardzo wnikliwie popularyzuje osiągnięcia Roku Odrodzenia. Autor, nie rezygnując z własnych spostrzeżeń, sumiennie powołuje się — podkreślmy to z satysfakcją, bo nie zawsze się tak dzieje — na źródłowe i nowatorskie prace innych, w tym wypadku profesorów Arnolda, Budzyka, Ziomka i — to również godne uznania — rozsądnie wykorzystuje zdobycze starych badaczy (profesorów Windakiewicza i St. Łempickiego). *Wstęp* jest w istocie jasno napisanym, zwięzłym zarysem monograficznym. Daje również przykładowe, cenne analizy ideowo-artystyczne, jak np. *Hymnu, Trenów* i in. Podkreślmy z satysfakcją prosty, bezpretensjonalny, a jednocześnie precyzyjny język *Wstępu*. Jest to istotnie wstęp „do czytania“. Wiemy, jak niełatwo jest o popularyzację na wysokim poziomie, o dobrą, jasną syntezę. Dlatego nie poskąpmy w tym wypadku szczerego uznania młodemu autorowi.

### „Wybór pism“ Marii Konopnickiej

Otrzymałmy ostatnio najpełniejszy z dotychczasowych wydawnictw powojennych *Wybór pism* znakomitej poetki i nowelistki (Maria Konopnicka *Wybór pism*, Książka i Wiedza, 1954, s. 481). Odda on nauczycielowi języka polskiego nieocenione usługi, zawiera bowiem obszerny wybór wierszy i poematów, wiele nowel (niektóre z nich nawet dla polonisty będą dużą niespodzianką, bo dawno nie były wznawiane), przekłady utworów Heinego, Vrchlicky'ego, Ady Negri i in., wreszcie artykuły publicystyczne i literacko-krytyczne. Potężny tom przynosi istotnie przegląd wielostronnej działalności pisarki. Przypisy (w opracowaniu Juliusza Salonięgo, Feliksa Przyłubskiego, Ireny Orlewiczowej i Marii Wantowskiej) są bogate i cenne. Całość opracował i opatrzył *Wstępem* Stanisław Ryszard Dobrowolski. Trzeba podkreślić duże walory tego wstępu, zarówno ze względu na trafną charakterystykę spuścizny poetki, jak i na jasny, prosty



język, odbiegający od aluzyjnego, pseudonaukowego stylu, od całej niedobrej manieri pisarskiej części naszej publicystyki literackiej. Wybitny poeta współczesny słusznie ustala miejsce poetki w tradycjach literatury narodowej, gdy w zakończeniu *Wstępu* pisze: „Burżuazyjne schyłkowe prądy w naszej literaturze usiłowały zdegradować Konopnicką do roli popularnej pisarki dla ludu, zapominając, że jest to w piśmiennictwie pięknym ranga najwyższa. Nieubłagany czas, korektorka wieczna, zmiotł niejedno okrzyczane niegdyś elitarne dzieło, ludowa zaś pisarka i jej dorobek pozostały żywe do dzisiaj, zdobywając dla niej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej trwałą pozycję wśród klasyków naszej narodowej literatury. Trwałe bowiem i cenne jest w piśmiennictwie narodowym tylko to, co wyrosło z wielkiej miłości dla ludu, z żarliwego głębokiego patriotyzmu, ze szczerego uwielbienia dla prawdy i piękna, w ogniu walki o nowy, doskonalszy kształt życia.“

### „Pisma wybrane“ Zofii Nałkowskiej

Kontynuując przyjęty na ogół nader przychylnie przez czytelników pomysł wydawania jednotomowych zbiorów pism naszych — i obcych — wybitnych pisarzy, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik wydała ostatnio gruby tom *Pism wybranych* Zofii Nałkowskiej (Zofia Nałkowska, *Pisma wybrane*. Wstępem poprzedził Wilhelm Mach. Czytelnik 1954. S. 782, 2 nlb.). O słuszności tej inicjatywy najlepiej świadczy fakt, że *Pisma*, wydane w maju rb. w nakładzie 10 000 egz., bardzo szybko znikły z wystaw księgarskich i już dziś są trudne do nabycia. Nic zresztą dziwnego: czytelnik znajduje bowiem w tym stosunkowo niedrogim (32.— zł) tomie doskonale zredagowany przegląd całości dorobku literackiego wielkiej pisarki.

Poprzez fragmenty pierwszych utworów (*Księżę, Moje zwierzęta, Tajemnice krwi*), poprzez *Romans Teresy Hennert, Charaktery dawne, Dom nad łąkami*, fragmenty ze *Ścian świata* i *Choucas* dochodzimy do *Domu kobiet* i *Granicy* — zamykających okres przedwojenny twórczości Nałkowskiej. Z utworów pochodzących z okresu powojennego znalazły się w tomie m.in. fragmenty *Węzłów życia, Medaliony, Moje drogi, Charaktery ostatnie* i materiały do książki o ojcu. Tom zamknięty jest przemówieniem Nałkowskiej wygłoszonym na uroczystości jubileuszu 50-lecia jej pracy pisarskiej w roku 1952 (por. *Polonistyka*, nr 4, r. 1952).

Nauczyciel języka polskiego, któremu *Instrukcja programowa* poleca opracowanie na 2 godzinach lekcyjnych w klasie XI *Granicy*, nie ograniczy się na pewno do omówienia z uczniami wyłącznie tej powieści, ale przed przystąpieniem do lekcji jej poświęconej da młodzieży krótki rys charakterystyczny twórczości Nałkowskiej. W przygotowaniu tego dużą pomocą będzie dla niego piękny *Wstęp do Pism wybranych*, pióra Wilhelma Macha. Należy uprzedzić, że wstęp ten nie jest napisany w sposób łatwy ani popularny, jest może nawet trochę za trudny, jak na wstęp do popularnego wydania, zachęcamy jednak do dokładnego przeczytania go, gdyż trud ten na pewno się opłaci. Mach daje w nim wnikliwy, subtelny, świadczący o dogłębnej znajomości twórczości wielkiej pisarki przegląd rozwoju tej twórczości, w której różniła wyraźnie trzy okresy: twórczość okresu wczesnej młodości, do wybuchu pierwszej wojny światowej, okresu międzywojennego i okresu po roku 1939.

Mówiąc uczniom o twórczości Nałkowskiej nauczyciel języka polskiego nie powinien też zrezygnować — mimo małej ilości czasu — z powiedzenia paru słów o *Medalionach*, dziele „w jej dorobku najwybitniejszym, najdojrzałym...“ — jak pisze Mach — „...wstrząsającym dokumentem prawdy o czasie nieludzkim...“, z którego „bije tak bezmierne cierpienie ludzkie, tak sprężona groza, że reakcja krytyczna nie może się tu ostać w jakimkolwiek godnym jej treści ustosunkowaniu. Nikt u nas spośród artystów — stwierdza Mach — nie wzniosł ofiarom wojny dla pamięci po-

tomnych tak przejmującego pomnika, nikt nie uderzył w faszyzm z równą siłą oskarżenia."

Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik wydała *Pisma wybrane* Nałkowskiej w efektywnej okładce, na niezłym papierze. Druk jest jednak dość męczący dla oczu — chcąc bowiem pomieścić ogromną ilość tekstu w jednym tomie, zastosowano drobną czcionkę i dano bardzo małą interlinię. Na naganę zasługuje ponadto bardzo niestaranna korekta drukarska.

Tom zyskałby również na przejrzystości, gdyby przy tytule każdego zamieszczonego w nim utworu podano datę napisania. Daty te uważny czytelnik znajdzie wprawdzie we *Wstępie*, ale nie zawadziłoby podać je jeszcze raz w spisie treści lub na karcie tytułowej poszczególnych utworów

### „Opowiadania“ Iwaszkiewicza

Wkrótce po uroczystościach jubileuszu czterdziestolecia pracy literackiej Jarosława Iwaszkiewicza — o czym pisaliśmy w nrze 2/54 *Polonistyki* — na fali niejako tych uroczystości ukazały się dwa pokaźne tomy jego *Opowiadań* (Jarosław Iwaszkiewicz z *Opowiadania, 1918—1953*. Czytelnik, 1954, t. I — s. 518, 2 nlb., t. II — s. 667, 1 nlb.). Miłośnicy pięknej prozy Iwaszkiewicza otrzymali okazję do nie byle jakiej uczty artystycznej, *Opowiadania* bowiem — jak zapowiada tytuł — zawierają obszerny wybór najcenniejszych nowel pisarza, ukazując zarazem drogę rozwoju jego talentu i charakterystyczny dla tego rozwoju „przełom“. Od pisanych w roku 1918 młodzieńczych *Godów jesiennych* i skamandryckiej powieści poetyckiej *Wieczór u Abdona* (1922), poprzez dojrzałe opowiadania *Panny z Wilka* (1932), *Brzezina* (1932), *Młyn nad Utratą* (1936), *Róża* (1936), wyrażające tak charakterystyczny dla okresu przedwojennej twórczości Iwaszkiewicza ton smutku, melancholii i śmierci, dochodzimy w tomie I, obejmującym ten okres, do ostatniego opowiadania sprzed roku 1939 — *Słońce w kuchni*.

Tom II, otwarty opowiadaniem z roku 1941 *Kongres we Florencji* (które weszło później do odznaczonego nagrodą *Odrodzenia* tomu *Nowele włoskie*, 1947), przynosi dalej inne opowiadania pisane w okresie okupacji hitlerowskiej, jak m.in. *Bitwa na równinie Sedgemoor* (1942), jak *Stara cegielnia* (1943), *Ikar* (1945), jak wstrząsający swoim realizmem *Młyn nad Lutynią* (1945), z kolei powojenne opowiadania, związane jednak tematycznie z wojną — *Światła małego miasta* i *Cmentarz w Toporowie*. Zamyka go *Ucieczka Felka Okonia*, która drukowana niedawno na łamach *Twórczości*, wywołała tak żywe zainteresowanie czytelników.

Nauczyciela języka polskiego zainteresuje przede wszystkim wstrząsający swą treścią a zarazem wzruszający swą prostotą *Ikar*. Opowiadanie to, które ukazywało się w większości powojennych wypisów do nauki języka polskiego, przewidziane jest w *Instrukcji programowej* do omówienia z uczniami klasy XI i stanie się na pewno okazją do wymienienia choć paru tytułów innych opowiadań autora. (Nb. do *Instrukcji* wkraśl się przez niedopatrzenie rażący błąd: *Ikar* nazwany tam jest wierszem!).

Należy podkreślić staranną szatę graficzną wydawnictwa: trwałą, płócienną oprawę, czytelny druk na ładnym papierze, niewyszukaną, ale efektowną obwolutę projektu Jana Młodożeńca.

### Wiersze żołnierzy

W opowiadaniu pt. *Bransoletka* postawił Norwid głęboko zastanawiające pytanie: „jeszcie się poetą czyli raczej tylko bywa się?“ Wiemy z doświadczenia czytelniczego, że chyba raczej „bywa się“, bo nawet wybitnych poetów zawodzi niekiedy muza. I odwrotnie: i nie „zawodowym“ poetom udają się dobre wiersze. Te refleksje

przychodzą na myśl gdy bierzemy do ręki mały tomik *Wierszy żołnierzy* opublikowanych w „Bibliotece Żołnierza“ przez Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej (s. 60). Warto sięgnąć po ten szczupły rozmiarami tomik wierszy oficerów, podoficerów i żołnierzy Wojska Ludowego. Może on być pomocą w pracy szkolnej. Krótki wstęp trafnie określa charakter utworów: „...książka ta jest nie tylko dokumentem aktywności kulturalnej naszych żołnierzy, ale jest także — i może przede wszystkim — zbiorem żywych, ciekawych wierszy“. Zacytujmy przykładowo bezpośredni wiersz ppor. Stanisława Dymka, otwierający zbiorek:

Nam wiersz smakuje tak jak chleb  
po długim marszu dofrontowym,  
lecz jego szorstkiej, prostej mowy  
nie pojmie, kto przed trudem zbiegl.

Niech wiersz opiewa żar ogniska,  
celność mej broni, drogę, wiatr,  
pamiętnych bojów długi szlak  
i ... oczy tej, co sercu bliska.

I taki nasz żołnierski wiersz,  
bliski jak dłoni bratniej uścisk,  
nigdy nas w marszu nie opuści  
i przejdzie ziemię wzdłuż i wszerz.

## K R O N I K A

### „NOWE DROGI“ O PROGRAMACH I PODRĘCZNIKACH

Na łamach 7 numeru *Nowych Dróg*, organu teoretycznego i politycznego Komitetu Centralnego PZPR, ukazał się artykuł pt. *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej*, pióra St. Dobosiewicza i M. Mirskiego. Artykuł zamyka dyskusję, jaka w roku szkolnym 1953/54 toczyła się u nas — jak wiemy — nad zagadnieniami języka polskiego w szkole. „W tej szerokiej, publicznej dyskusji — cytujemy artykuł — poczyniono wiele cennych uwag krytycznych, które uwypukliły poważnie błędy i braki w naszym systemie nauczania literatury oraz wskazały na braki w programach, podręcznikach i nauczaniu historii literatury polskiej w szkole. Równocześnie jednak wypowiedziano szereg poglądów fałszywych, świadczących o nacisku obcej nam, burżuazyjnej ideologii, o tendencjach nawrotu do praktyk szkoły przedwojennej.“

Zgodnie z tym stwierdzeniem autorzy dokonali wnikliwej oceny zarówno osiągnięć, jak i błędów w naszych programach i podręcznikach oraz rozprawili się z wrogimi tendencjami próbującymi negować zasady literatury marksistowskiej. W syntetycznej ocenie podręczników czytamy m.in.: „O podręcznikach można powiedzieć to samo, co o programach. Stanowiły one świadectwo naszego rozwoju, świadectwo osiągniętego przez nas postępu w naukowej interpretacji skomplikowanych problemów historycznoliterackich. Uczyły po nowemu patrzeć na historię literatury polskiej, dawały pierwsze próby oceny roli pisarza w walce o postęp w życiu narodu, próby określenia jego miejsca w konfliktach społecznych współczesnej mu epoki. Podręczniki historii literatury mają wyraźnie charakter pionierski. Niewątpliwą zasługą ich autorów — mimo popełnionych błędów — jest podjęcie trudnej i śmiałej pracy do-



konania oceny dziejów naszej literatury i postaci jej głównych twórców z marksistowskiego punktu widzenia.

W doborze dziedzictwa naszej literatury narodowej, przekazywanego młodzieży, nowe programy i podręczniki dokonały zmian daleko idących i słuszych. Wysuwały na czoło pisarzy związanych z walką o postęp, o wyzwolenie narodowe i społeczne. Wprowadzały do historii literatury staropolskiej pisarzy reprezentujących nurt plebejski (Gałka z Dobczyna, Biernat z Lublina, literatura mieszczańska XVII w., Jakub Jasiński itp.), wprowadzały poezję i powieść walczącą o prawa mas pracujących (Broniewski, Wasilewska, Kruczkowski, Kowalski). Dokonywały przewartościowania pozycji, które wyznaczono przedtem pisarzom reprezentującym reakcyjne poglądy (np. Orzechowski, Skarga) lub eliminowały je z listy lektury (z nowszych — faszyści: Kaden-Bandrowski, Wierzyński, Goetel). W interpretacji utworu wydobywały jego zawartość ideową i wymowę społeczną. Jednym z głównych problemów, podjętych i z dużą śmiałością postawionych przed nauczycielem, było ukazanie związków między utworami literackimi a dążeniami społecznymi epoki, w której one powstały.“

Szczególnie wiele uwagi zwrócili autorzy na błędy programów i podręczników. Jeden z najważniejszych błędów — to pomniejszanie roli wielkich pisarzy w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne w latach niewoli i w Polsce przedwojennej, traktowanie twórców jako „rejestratorów i kronikarzy procesów historycznych“, niedostateczne dostrzeganie w ich twórczości „potężnej, aktywnej siły współuczestniczącej w wielkich walkach społecznych“. Słusznie również podkreślono raz jeszcze, że „zarówno programy, jak i podręczniki nie tchną żarliwą miłością do naszej wielkiej Polski, nie oddają serdecznego ciepła, jakim darzymy wielkich ludzi naszego narodu“.

Atakując socjologizm, ukazując przykłady jednostronnego skierowania uwagi w programach i podręcznikach przede wszystkim na zagadnienia społeczno-ideologiczne i niedoceniając wartości artystycznych i emocjonalnych, autorzy artykułu zdecydowanie przeciwstawili się estetyzmowi: „W tym miejscu nie będziemy rozpatrywać estetyzmu w jego szerokim zasięgu. Pragniemy jedynie wskazać jego szkodliwość w praktyce nauczycielskiej. Estetyzm w szkole oznacza metodę nauczania literatury wyłącznie z punktu widzenia jej formy artystycznej, potraktowanej jako samoistna wartość. Ta metoda odrywa analizę formy dzieła literackiego od jego ideowo-społecznej treści. Formalno-estetyczna metoda analizy dzieła literackiego, jako podstawowa dla pedagogiki burżuazyjnej, była u nas powszechnie stosowana w przedwojennej szkole sanacyjnej. Dyskusja zeszłoroczna ujawniła pewne tendencje do nawrotu ku takiemu formalno-estetycznemu podejściu do twórczości naszych wielkich pisarzy. Są to tendencje niesłuszne i szkodliwe. Nie są od nich całkowicie wolne również nasze programy i podręczniki, a także nasza praktyka pedagogiczna.“

Autorzy podjęli również próbę zarysowania konkretnych wniosków, jakie wypływają z dokonanej analizy stanu nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Przytoczmy jeszcze jeden fragment artykułu, dotyczący podstawowych zasad postulowanych zmian: „Programy i podręczniki powinny ukazywać wielkość naszego dorobku literackiego, podkreślać najważniejsze wartości ideowe i artystyczne twórczości najwybitniejszych naszych pisarzy. Dobór materiału powinien zmierzać do zapewnienia możliwości wyrobienia w młodzieży szacunku i miłości dla naszej literatury, do pełnego wykorzystania bogactwa myśli postępowej, zawartego w naszej literaturze, dla wychowania naszej młodzieży na ofiarnych i bojowych budowniczych socjalizmu.

Programy i podręczniki winny zmierzać do rozładowania dotychczasowego nagromadzenia nazwisk i tytułów, do przeprowadzenia selekcji materiału, który będzie stanowił zasadniczą podstawę pracy wychowawczej na lekcjach języka polskiego.

Materiał dydaktyczny, zarówno z dawnej literatury polskiej, jak i ze współczesnej literatury, winien brać za podstawę arcydzieła i typowe zjawiska literackie, winien uwzględniać pisarzy, których dzieła mają nieprzemijającą wartość dla naszego narodu. Na podstawie szczytowych osiągnięć literatury można, w mniejszym lub

większym zasięgu, omówić utwory lub fragmenty utworów drugoplanowych pisarzy danego okresu. Pozwoli to skutecznie pozbyć się takiej plagi w nauczaniu literatury, jaką jest przeladowanie programu, i stworzy podstawę do przeprowadzenia doboru lektury według możliwości umysłowych młodzieży szkolnej.

Należy przeprowadzić konsekwentną walkę zarówno z przejawami socjologizmu, jak i estetyzmu w interpretacji utworu literackiego, należy przeprowadzić konsekwentną walkę ze schematycznym ujmowaniem zagadnień literackich.

Linia przewodnią metodyki programu literatury polskiej, podręczników oraz konkretnej pracy nauczycielskiej w szkole powinna stać się zasada marksistowskiej estetyki, traktującej utwór literacki jako jedność treści i formy, wartości ideowych i wyrazu artystycznego.“

To niewątpliwie najważniejsze i słuszne zasady. Wiemy jednak, że realizacja ich nie jest wcale łatwa. Potrzebna jest mobilizacja wielu. Bardzo trafnie autorzy stwierdzili w zakończeniu artykułu, że warunkiem sukcesu w opracowaniu programu jest silniejszy niż dotychczas udział szerokich kół nauczycielstwa, szersze dyskusowanie projektów z aktywnym nauczycielskim, głębsze powiązanie nauki o literaturze z praktyką szkolną, dalsza dyskusja nad problemami nauczania literatury w szkole, zarówno w pismach fachowych, nauczycielskich, jak i literacko-społecznych. Chodzi — dodajmy — o pozytywny, twórczy charakter tej dyskusji. Zgodni jesteśmy w atakach na socjologizm i estetyzm. Ale kłopoty rozpoczynają się przy rozważaniu konkretnego materiału. Nasz dorobek w dziedzinie istotnie marksistowskiej interpretacji ideowej i artystycznej utworów literackich jest dotychczas — mimo całego nowatorstwa i poważnych osiągnięć — niewystarczający. Pisaliśmy już o tym w *Polonistyce*. W następnym numerze podejmiemy pełniejszą ocenę dziesięciu lat naszego literaturoznawstwa i dydaktyki języka ojczystego (a w tym i naszego czasopisma). Najistotniejszym bowiem naszym zobowiązaniem w dziesięciolecie Polski Ludowej jest wzmożenie wysiłków naukowych i dydaktycznych. „Osiągnięcia nasze — jak stwierdza omawiany artykuł w *Nowych Drogach* — są bowiem dystansowane przez stawiane szkołom coraz wyższe, coraz głębiej sięgające wymagania.“

## ODZNACZENIA PISARZY W 10-LECIE POLSKI LUDOWEJ

W związku z 10-leciem Polski Ludowej Rada Państwa nadała Order „Budowniczych Polski Ludowej“ Leonowi Kruczkowskiemu i Lucjanowi Rudnickiemu.

Uchwałami Rady Państwa z dnia 15, 16, 19 i 20 lipca rb. za zasługi w dziedzinie kultury i sztuki odznaczeni zostali m. in.:

Orderem „Sztandar Pracy“ I Klasy — Melania Kierczyńska, Gustaw Morcinek, Igor Newerly.

Orderem „Sztandar Pracy“ II Klasy — Kazimierz Brandys.

Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski — Maria Dąbrowska.

Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski — Janina Broniewska, Mieczysław Jastrun, Jan Parandowski, Antoni Ślonimski.

Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski — Marian Brandys, Władysław Machejek, Aleksander Maliszewski, Leon Przemski, Mirosław Żuławski.

Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski — Jacek Bocheński, Andrzej Braun, Bogdan Czeszko, Kazimierz Andrzej Jaworski, Jerzy Jurandot, Tadeusz Konwicki, Wilhelm Mach, Henryk Markiewicz, Stefan Otwinowski, Halina Rudnicka, Wilhelm Szewczyk.

## CENTRALNE KURSY WAKACYJNE JĘZYKA POLSKIEGO

W roku bieżącym odbyły się trzy kursy wakacyjne dla nauczycieli języka polskiego, zorganizowane przez Ministerstwo Oświaty. Dwa z nich — przeznaczone były dla instruktorów powiatowych i kierowników zespołów metodycznych (Kłodzko, Bystrzyca Kłodzka), jeden — dla nauczycieli języka polskiego w szkołach licealnych (Trzebnica k. Wrocławia). Kursy zorganizowano w miejscowościach atrakcyjnych: Bystrzyca Kłodzka — miejscowość podgórska, pięknie położona; Kłodzko — uroczyste miasto; Trzebnica, leżąca wśród wzgórz, pełna sadów na stokach Kocih Gór. Poza tym umiejscowienie kursów na terenie województwa wrocławskiego sprzyjało obserwacji budownictwa na tych ziemiach, kontaktom z miejscowymi władzami i ludnością; pozwalało poprzez wycieczki poznać starą ziemię piastowską i jej zabytki, świadczące dobitnie o polskich tradycjach, które tu przetrwały mimo kilkowiekowego nacisku germanizacyjnego.

Jednak obok tych niewątpliwych walorów, wypływających z wyboru miejscowości, były i braki. Np. kurs w Kłodzku pracował w bardzo ciężkich warunkach lokalowych, kurs w Trzebnicy już w chwili rozpoczęcia pracy stracił kierownika administracyjnego (wyjechał na inny kurs) i tylko dzięki ofiarności dyrektora i wicedyrektora miejscowego liceum (gdzie kurs odbywał się), którzy przyjęli dobrowolnie na siebie jego obowiązki — praca kursu mogła przebiegać normalnie. Poza tym trzeba zwrócić uwagę i na to, że centralne kursy wakacyjne, które w większości wykładów mają wspólnych prelegentów, nie powinny być zbyt od siebie oddalone. Tymczasem niezbyt dobre połączenie kolejowe i autobusowe oraz odległości, np. Trzebnica—Kłodzko około 140 km, stworzyły duże trudności w „krążeniu“ wykładowców i wpłynęły na ich przemęczenie podróżami. Należy to podkreślić tym silniej, że nie jest rzeczą wskazaną, aby prelegent po wygłoszeniu wykładów od razu wyjechał. Wydaje się konieczny taki układ programu kursu, przy którym wykładowcy mogą zapoznać się z uczestnikami, odbyć konsultacje, wziąć udział w pracy samokształceniowej nauczycieli. Tego rodzaju kontakt daje bardzo dużo uczestnikom kursu, jak również stawia i przed samymi wykładowcami pewne zagadnienia, których konieczność opracowania wynika z aktualnych potrzeb nauczyciela i szkoły.

Na kursach wystąpiły też i inne jeszcze niedociągnięcia. Nie wszystkie wydziały oświaty i WODKO przeprowadziły wnikliwą rekrutację na kursy. Mimo ofiarnej troski kierowników administracyjnych (co należy szczególnie podkreślić) wszystkich kursów wyżywienie nie było najlepsze i nie gwarantowało dostatecznej ilości kalorii przy bardzo poważnym wysiłku umysłowym uczestników kursów, którzy przyjechali na nie po wyczerpującej całorocznej pracy i egzaminach w szkole. Dalej — nie wszyscy przewidywani wykładowcy przyjechali, i fakt ten spowodował zakłócenia w normalnym przebiegu zajęć kursowych. Są to zresztą braki powtarzające się rokrocznie i należy na te sprawy zwrócić baczniejszą uwagę.

W przygotowaniu programu i organizacji pracy kursowej, opierając się na bogatych i owocnych doświadczeniach wyniesionych z poprzednich kursów — zwrócono w bieżącym roku szczególną uwagę na przygotowanie naukowe nauczycieli. W związku z dyskusją nad programami i podręcznikami oraz z zadaniami stojącymi przed szkołą, a zakreślonymi przez Partię i Rząd, w związku z obowiązującą od września nową *Instrukcją programową* — intencja ta była niewątpliwie słuszna. Nowa *Instrukcja języka polskiego* stawia przed nauczycielem-polonistą nowe i często niezbyt łatwe obowiązki. Dlatego też nacisk na doksztalcanie naukowe nauczycieli, nacisk na danie wykładów syntetycznych, informujących o ostatnich stwierdzeniach nauki i krytyki w zakresie zagadnień historycznoliterackich i językowych był ko-



nieczny. Wykłady te: prof. dra J. Zaremby — o Odrodzeniu, prof. dra Z. Libery — o Oświeceniu, prof. dra E. Sawrymowicza — o romantyzmie, prof. dra S. Hrabca — o językoznawstwie ogólnym, dra St. Papierkowskiego — o zagadnieniach gramatyki opisowej i historycznej w pracy szkolnej i inne — spełniły swe zadania, dały uczestnikom wiele i spotkały się na ogół z bardzo życzliwym przyjęciem, co podkreślono w czasie końcowych porad wytwórczych kursów. To samo można powiedzieć o wykładach z zagadnień ideowo-politycznych wiz. Lampasjaka i o większości wykładów z zakresu metodyki przedmiotu.

Jednak, jak na kurs 20-dniowy, wykładów naukowych było zbyt dużo i stąd też nie starczyło czasu na dostateczne metodyczne przygotowanie uczestników: 44 godz. wykładów naukowych na 13 godz. wykładów metodycznych — to jednak stosunek niezbyt słuszny. I tu tkwi błąd. Niewątpliwie wynika to z ograniczenia czasu trwania kursu wakacyjnego, ale godzi właśnie w zagadnienia metodyczne. Wydaje się słusznym postulat nauczycieli, aby pamiętać o harmonijnym dawkowaniu wykładów naukowych i metodycznych, jak i o tym, że ukierunkowanie metodyczne na tle zagadnień naukowych jest dla polonisty konieczne i nieodłączne od interpretacji zjawisk historycznoliterackich i językowych. Zbyt mało było w tym roku czasu przewidzianego przez program kursów na tak ważne zagadnienia metodyczne, jak: analiza ideowo-artystyczna większych całości, ćwiczenia w mówieniu i pisanii, praca pozalekcyjna, zagadnienia czytelnictwa itp.

Wydaje się rzeczą słuszną propozycja, aby do pracy nad przygotowaniem koncepcji i projektów programów kursów wakacyjnych wciągać rokrocznie większy aktyw przodujących nauczycieli-polonistów, kierowników sekcji języka polskiego WODKO, „starych”, doświadczonych kierowników i asystentów kursów. Do pracy tej CODKO powinien zaprosić również i specjalistów przedmiotowych z sekcji języka polskiego Instytutu Pedagogiki, hospitujących przeciw rokrocznie kursy wakacyjne.

Mimo tych pewnych, a w niektórych wypadkach dość znacznych braków kursy spełniły bardzo poważną rolę w przygotowywaniu kadry aktywistów-nauczycieli języka polskiego, w planowym, corocznym dokształcaniu kadr nauczycielskich w zakresie tego przedmiotu. Dobór kierowników naukowych i asystentów, postawa ideowo-moralna uczestników kursów, klimat sprzyjający twórczej i ofiarnej pracy zespołowej i indywidualnej, podjęte i wykonane poważne zobowiązania, wyniki kolokwii — świadczą o wartościowych osiągnięciach tegorocznych kursów wakacyjnych i o walorach pracy kolektywnej przy tej formie kształcenia kadr nauczycielskich.

A teraz trochę o poszczególnych kursach.

Kurs w Bystrzycy Kłodzkiej miał następującą obsadę: kier. naukowy — mgr Klara Dąbrowska (kier. Sekcji Języka polskiego WODKO — Wrocław), asystenci: mgr Stefania Muszycka (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Łódź Woj.), mgr Wanda Łuczniakowa (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Szczecin), mgr Zofia Makuszkowa (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Rzeszów). Prócz tego na kursie obecni byli jako asystenci wolontariusze: dr Władysław Szczygieł (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Kraków) i mgr J. Gawlikówna (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Opole). Na kursie obecnych było 107 osób, w tym 28 młodych nauczycieli. Warunki organizacyjne i atmosfera pracy na kursie były zupełnie dobre. Uczestnicy wykazali wiele zapału do pracy kursowej. Podjęto zobowiązania lipcowe o bardzo poważnym charakterze, jak: przygotowanie tematyki pomocniczej do omawiania lektury obowiązującej w klasach V—VII, przygotowanie ramowych rozkładów materiału dla klas V—VII, szczegółowego — na miesiąc wrzesień, opracowano również kilka konspektów. Biorąc pod uwagę obciążenie uczestników kursów zajęciami, przygotowywaniem się do seminariów, pracą własną, pracą społeczną itd., należy uznać wykonanie tych prac za wielkie osiągnięcie kursu. Świadczy to również pochlebnie o organizacji pracy na

samym kursie, o jego kierownictwie i uczestnikach. Zorganizowano także w czasie trwania kursu kilka wieczorków artystycznych i wycieczek, niezależnie od bytności w teatrze i w kinie.

Wystąpiły też pewne braki: np. niezróżnicowane, mało mobilizujące formy pracówek, niemożność korzystania z biblioteki szkolnej. W całości jednak kurs ten był produktywny i należy ocenić go bardzo korzystnie.

Kursem w Kłodzku kierował kol. dr Stanisław Papierkowski (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Lublin). Asystentami byli: mgr Jadwiga Chmara (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Białystok), mgr Adam Luterek (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Gdańsk) i mgr K. Mazepianka (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Zielona Góra). Prócz tego w pracach kursu uczestniczyli kol. kol. dr Michał Nowakowski (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Stalinogród) i kol. mgr Józef Kotowski (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Bydgoszcz). Na kursie było obecnych 96 osób, w tym 36 młodych nauczycieli. Postawa uczestników, mimo niesprzyjających pracy warunków bytowych, bardzo dobra, wzorowa pracowitość i dyscyplina. Na kursie podjęto — w związku z dniem 22 lipca — cenne zobowiązania o charakterze metodycznym: rozkłady materiału, konspekty itp., które zostały wykonane przy udziale całego kolektywu uczestników kursu. Zorganizowano 2 wycieczki, 3 narady wytwórcze. Zaobserwowano jednak u uczestników objawy przeciążenia pracą.

Niedogodne warunki pracy kursowej spowodowały i pewne braki. Nie było życia świetlicowego i wieczorów dyskusyjnych, brak radia dawał się odczuć szczególnie silnie w ciągu licznych dni deszczowych. Należy w tym wypadku, na tle tych trudności, podkreślić wielki wysiłek i zapał w pracy wykazany przez uczestników kursu, wzorowe i czujne kierownictwo, jak i wyniki pracy ocenione b. pozytywnie przez ostatnią naradę produkcyjną.

Kurs w Trzebnicy miał następującą obsadę: kierownik naukowy dr Ludwik Mikusiński (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Poznań) i asystenci: mgr Karolina Pojawska (z-ca kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Kielce) i kol. Władysław Słodkowski (adiunkt Instytutu Pedagogiki). Kurs ten liczył 97 osób, w tym 38 młodych nauczycieli. Warunki organizacyjne dobre, atmosfera pracy poważna. Kurs ten może się poszczycić szczególnie cennymi osiągnięciami w zakresie zobowiązań. Niezależnie od rozkładów materiału, konspektów itp. specjalne grupy uczestników zajęły się na prośbę przedstawiciela I.P. oceną projektu nowego programu nauki o języku dla klas V—XI, oceną projektu programu na kl. VIII oraz analizą i oceną projektu listy lektury uzupełniającej dla klas V—XI. Oceny te, przygotowane na piśmie, przekazane do I.P., stanowią niewątpliwie cenny głos nauczycieli praktyków dla pracy komisji programowych. I tu ostatnia narada produkcyjna wykazała bardzo duże osiągnięcia, podkreśliła wartości i braki kursu, wykładów i oceniła pozytywnie całość prac metodyczno-naukowych i organizacyjnych.

Ogólny nadzór naukowy nad kursami wakacyjnymi sprawował kol. mgr Paweł Bagiński (kier. Sekcji Języka Polskiego WODKO — Warszawa), wykazując przy tym wielki wkład energii i ofiarnej pracy.

Sumując spostrzeżenia z tegorocznych kursów należy z całym naciskiem podkreślić wielki zapał, chęć do pracy, często inicjatywę i dobrą dyscyplinę osobistą uczestników kursów, ofiarność w pracy i doświadczenie pedagogiczne asystentów, umiejętności kierownicze, troskę i czujność kierowników naukowych kursów. Wydaje się, że rokrocznie kursy wakacyjne stają się wielkim warsztatem pracy polonistów, rzeczową i wnikliwą trybuną dyskusyjną i pracownią, w której metody pracy zespołowej, wymiana doświadczeń dają jak najlepsze wyniki.

## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Eugeniusz Sawrymowicz — „Jan Bielecki” na tle młodzieńczej twórczości Słowackiego . . . . . 1

### ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

- Paweł Bagiński — „Pan Tadeusz” w klasie VII . . . . . 12  
Wiktor Czerniewski — Wyniki egzaminów promocyjnych z języka polskiego w klasie IX . . . . . 28  
Klara Dąbrowska — Formy pracy z czasopismem społeczno-literackim na lekcjach języka polskiego . . . . . 35  
Halina Bartnicka — Polonistyczne audycje radiowe dla szkół jako pomoc w nauczaniu języka polskiego . . . . . 39

### OCENY I SPRAWOZDANIA

- Jan Zygmunt Jakubowski — U źródeł rewolucyjnej tradycji polskiej krytyki . . . . . 43  
Jadwiga Rużyło-Pawłowska — Wiersze Edwarda Szymańskiego . . . . . 45  
Nowe książki i wznowienia . . . . . 48

### KRONIKA

- „Nowe Drogi” o programach i podręcznikach . . . . . 51  
Odnaczenia pisarzy w 10-lecie Polski Ludowej . . . . . 53  
Władysław Słodkowski — Centralne Kursy Wakacyjne Języka Polskiego . . . . . 54

---

### K o m u n i k a t

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych podają do wiadomości, że podręcznik K. Budzyka, J. Pietrusiewiczowej, Z. Libery, Wł. Szyszkowskiego „Historia literatury polskiej” dla kl. IX, wyd. 1954 r., został opracowany przy współudziale Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk — na podstawie poprzedniego wydania.

Przez przeoczenie nie umieszczono odpowiedniej wzmianki na książce.

---





