

ROK VIII

WARSZAWA • STYCZEŃ - LUTY 1955

Nr 1 (38)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

405  
**1**

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 10 marca 1955 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY  
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA:

Paweł Bagiński, Aniela Piorunowa, Maria Swobodowa, Bronisław Wieczorkiewicz

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Halina Bartnicka, Karol Lausz, Zdzisław Libera,  
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 11209 + 240 egz.

Podpisano do druku 22 II 1955 r.

Zamówienie 8937

Arkuszy druku 5

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

D-6-8408

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

# POŁONISTYKA

**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

ICH CEL — NASZYM CELEM

ICH ZADANIA — SPRAWĄ NASZEGO POWSZEDNIEGO DNIA

Drugi Zjazd ZMP zakończył obrady.

Przez cztery dni przysłuchiwalismy się pilnie dyskusji obfitującej w wiele jakże cennych dla nas spostrzeżeń, uwag i wskazówek. Z dnia na dzień narastało w nas poczucie owej jedynej, niespokojnej, radosnej mocy, jaką odczuwa żołnierz walczący od dłuższego czasu w tym samym okopie, gdy nagle uświadomi sobie, że nadciągają szeroką falą posiłki, że potężnieje jego front, że już wkrótce ruszy naprzód zwycięski walec ofensywy.

Przebieg całej dyskusji, jej zasadniczy ton dowodzi najlepiej, że sprawa wychowania młodzieży jest już dzisiaj istotnie sprawą całego naszego społeczeństwa, że coraz więcej jest u nas ludzi, „którzy stają do wielkiej bitwy o serca i umysły młodzieży“ i gotowi są poświęcić wszystkie swe siły w walce o wychowanie takiego pokolenia, które będzie największą, prawdziwą dumą Polski Ludowej.

Ten ton przejawiał się również w przemówieniu ministra oświaty, tow. Witolda Jarosińskiego:

„Sprawy wychowania młodzieży, nad którymi radzi Zjazd, są również naszymi sprawami, a organizacja młodzieży jest integralną częścią naszej szkoły. Nie wyobrażamy sobie pracy szkoły w Polsce Ludowej bez organizacji młodzieżowej: harcerstwa, ZMP.

Wypływa to z podstawowego naszego założenia, że nie można uczyć młodzieży, kształtować jej charakterów, poglądów i przekonań, bez aktywnego, świadomego współdziałania w tym procesie ze szkołą — samej młodzieży, jej organizacji.“

„Dlatego też — stwierdza następnie minister Jarosiński — nie tylko młodzież, ale całe nauczycielstwo, wszyscy pracownicy oświatowi z największą uwagą przysłuchują się waszym obradom. Coraz mocniej ugruntowuje się bowiem wśród ogółu nauczycielstwa świadomość, że wzmocnienie organizacji ZMP i harcerstwa w szkole jest wspólnym naszym zadaniem i że zarówno Ministerstwo Oświaty, jak i wydziały oświaty, dyrektorzy i kierownicy szkół oraz nauczycielstwo ponoszą bezpośrednią

odpowiedzialność za pracę harcerstwa i ZMP w szkole, za jej poziom ideowy i kierunek polityczny, za dobrą pracę wychowawczą organizacji.“

Dla nas, nauczycieli-polonistów, szczególne znaczenie ma ta część przemówienia, w której minister oświaty omawiał najbliższe zadania stojące obecnie przed nauczycielstwem i ZMP.

Stwierdzając, że cel, teren działania i samo działanie ZMP i szkoły jest wspólne, minister Jarosiński wyraził przekonanie, że pewne zadania ZG ZMP potraktuje jako zadania czołowe:

Ten fragment przemówienia warto przypomnieć w całości:

„Przypisujemy wspólnie z ZG ZMP ogromne znaczenie wytrwałemu zdobywaniu rzetelnej wiedzy przez młodzież i dlatego oczekujemy, że ZMP postawi wśród swych zadań na jednym z czołowych miejsc urabianie wśród młodzieży właściwego stosunku do szkoły i socjalistycznego stosunku do nauki:

— przez wpajanie jej przekonania, że dobra nauka to podstawowy obowiązek ucznia-zetempowca,

— przez czuwanie nad przestrzeganiem dyscypliny pracy i zachowania się,

— przez czuwanie, by w życiu młodzieży szkolnej, w jej uczniowskich organizacjach i kolektywach klasowych były przestrzegane zasady moralności socjalistycznej, by wszechstronny rozwój młodzieży był zapewniony w toku nauki, pracy społecznej, sportu i zabawy, by młodzież wyniosła z życia szkolnego nawyki kulturalnego współżycia.

Wysilek całego naszego nauczycielstwa skierowaliśmy na wytworzenie w szkołach takiej atmosfery, by stosunek ucznia do nauczyciela cechowało zaufanie i wiara w jego autorytet, wdzięczność za jego pracę, miłość i chęć dorównania wiedzy nauczyciela.

Atmosferę tę nasze nauczycielstwo wytworzy w szkołach niewątpliwie tym szybciej, im szybciej organizacje młodzieżowe w swojej pracy wychowawczej ukażą uczniom w nauczycielu — wychowawcę i powiernika młodzieży. Wychowywać młodzież w wielkim szacunku dla pracy nauczycielskiej — to wychowywać młodzież na wychowawców jeszcze młodszych od nich, harcerzy i własnego rodzeństwa, to przygotowywać ją do wielkich zadań, które jako działacze społeczni i polityczni w przyszłości podejmą.“

Niemożliwością jest poruszyć tu wszystkie, choćby najważniejsze z omawianych w dyskusji problemów.

Dla nas, polonistów, szczególną wagę mają te wypowiedzi, które analizując sprawy wychowania młodzieży mówiły o zagadnieniach stanowiących integralną część nauczania języka ojczystego i literatury.

Wskazane w nich braki i błędy odnoszące się do dziedziny naszego oddziaływania powinny dopomóc nam dojrzeć sprawy, które wymykały się dotąd naszej uwadze, obok których przechodziliśmy zbyt może bez troski, a których skutki nie dają długo na siebie czekać.

Oto jeden z młodych naszych krytyków literackich — Grzegorz Lasota — porusza sprawę zaniku „romantyzmu“ wśród naszej młodzieży. Rozumie go przy tym „jako bojowe, twórcze marzenia, jako przemienianie marzenia w czyn, jako rozumienie wielkiej historycznej chwili, w której żyje nasze pokolenie, i przeogromnych, trudnych zadań stojących przed nami.“ Stwierdza on, że nie potrafiliśmy wszczepić naszej młodzieży takiej właśnie romantyki, że tym samym zubożyliśmy jej życie emocjonalne, osłabiliśmy twórcze porywy wynikające z dostrzegania wielkich perspektyw i trudności naszego budownictwa. Lasota wskazuje przyczyny tego stanu rzeczy:

„Zagadnienie romantyzmu ściśle związane jest z literaturą. W literaturze rewolucyjny romantyzm wyrastać może tylko z poczucia perspektywy dnia jutrzejszego, z ujawnienia trudnych konfliktów współczesnego życia...

...Pierwszym grzechem śmiertelnym, który uniemożliwił rozwinięcie się rewolucyjnego romantyzmu wśród naszej młodzieży, było lakiernictwo w przedstawieniu naszego życia. Ale rzecz nie w tym lakiernictwie, o którym tyle piszą na łamach naszej prasy literackiej. To lakiernictwo nie wynikało z literatury, nie powstało z wierszy i książek. Nie można rozpatrywać schematyzmu w literaturze czy lakiernictwa w ZMP w oderwaniu od tych wielkich błędów całej naszej pracy polityczno-propagandowej, które stanowiły troskę III Plenum KC PZPR.

Jeżeli pomniejszaliśmy trudności, jeżeli nie ukazywaliśmy, ile złego jest w naszym życiu, jeżeli nie mówiliśmy o trudności budowania tego, co nowe, nie mogliśmy zaszczerpić młodzieży romantyzmu. Jeżeli nie mówiliśmy, że dzień dzisiejszy wcale nie jest ideałem, nie mogliśmy ujawnić w całej pełni wielkości zadań pokolenia Polski Ludowej.“

Czyż to nie jest słuszna uwaga? Czyż ona nie ukierunkowuje naszej pracy codziennej, pracy nad interpretacją utworów, nie wskazuje drogi, jaką przebiegać powinno omawianie i aktualizacja opracowanej tematyki?

Warto i należy dłużej zatrzymać się i nad tymi błędami w dotychczasowej pracy, które omawia w swym przemówieniu minister Jarosiński.

Pewne błędy, z którymi i my w szkole, na lekcjach języka polskiego, zbyt słabą prowadzimy walkę, zakorzeniają się i rozpleniają w naszym społeczeństwie.

Na szczególną uwagę zasługuje ta część wypowiedzi ministra, w której atakował on rozpowszechnione wśród naszej młodzieży bezduszne powtarzanie cudzych myśli, deklaratywność i brak samodzielności myślenia oraz fatalny język:

„Sądzimy, że braki te miały swoje źródło w poważnych niedomaganiach pracy szkoły i organizacji zetempowskiej.

Jednym z takich braków było niedostrzeżenie czy zaniedbywanie potrzeb emocjonalnych, uczuciowych młodzieży, co zubożało życie organizacji, okradało ze szlachetnych wzruszeń przeżycia młodzieży.

Błędem zarówno organizacji ZMP, jak i szkoły było niedostateczne wskazywanie na trudności i braki naszego życia, wynikające z walki klasowej, walki starego z nowym. Jednostronny obraz naszej rzeczywistości, jaki podawaliśmy w naszych programach, na lekcjach, w referatach czy pogadankach, nie zawsze budził pełne zaufanie młodzieży i nie mobilizował jej do walki z trudnościami i brakami.

Nie docenialiśmy młodzieżowego charakteru organizacji, jej zainteresowań i możliwości. Tak instancje ZMP, jak szkoły, różnymi sposobami przenosiły formę życia organizacyjnego dorosłych na życie organizacji szkolnej ZMP. Stąd nuda życia wielu organizacji szkolnych, sloganowość, utarte papierowe formułki, brak wypowiedzi popartych doświadczeniami, sztuczny, okaleczony język pozbawiony piękna i prostoty, deklaratywność, brak samodzielności w omawianiu zagadnień.

Trzeba przyznać, że wiele z tych ujemnych cech — jak sloganowość, sztuczność języka — przejęła młodzież z lekcji, z niektórych podręczników, z lektury gazet i z niektórych artykułów *Sztandaru Młodych*."

Trzeba jeszcze raz stwierdzić, że poważna część omawianych tu braków ma swoje źródła w naszym warsztacie — w warsztacie szkolnym polonisty. Właśnie my, poloniści, zarówno w ramach lekcji naszego przedmiotu, jak i z tytułu dostępnych nam środków oddziaływania na całą szkołę jesteśmy w stanie wzmóc walkę z wszelkiego rodzaju zagłuszaniem życia emocjonalnego młodzieży, z brakiem samodzielności, z ciasnotą myślenia, z zachwaszczaniem i wykoszlawianiem naszej pięknej, bogatej polszczyzny. Trzeba wzmóc pracę nad poprawnością, jasnością i żywością — nad pięknem wypowiedzi naszych uczniów, okazywać im najpiękniejsze wzory pisarstwa i wymowy. Przede wszystkim należy tępić, tępić i jeszcze raz tępić zamazywanie, zastępowanie bezideowości, bezmyślności i pustki umysłowej frazesem, wytartą „papierkową formułą“, deklaratywną epistołą lub, jakże często spotykanym, rodzącym się z niehamowanego tupetu — wodolejstwem. Musimy łamać i kruszyć doszczętnie szerzone jeszcze tu i ówdzie przekonanie, że taki styl jest formą, w której można wyrazić nasze wielkie i wspaniałe idee, formą przyjętą, czy nawet dopuszczalną. Właśnie naszym obowiązkiem jest wykazywanie młodzieży, że niewolnicze powtarzanie powszechnie znanych zwrotów, operowanie sloganem, w odróżnieniu od przytoczenia pięknego, mądrego cytatu, wcale nie dowodzi zgłębienia wiedzy ani rozumienia problemu i najczęściej nie ma nic wspólnego z tym, co nazywamy piękną wypowiedzią.

Wykazywane w dyskusji zjazdowej błędy są w wielu wypadkach dla naszego czasopisma, jak również dla wszystkich instytucji szkolnych zajmujących się instruktażem, dla IP, CODKO i WODKO, sygnałem wskazującym te problemy, które w najbliższym czasie powinny stać się przedmiotem naszego szczególnego zainteresowania.

Ale z trybuny zjazdowej nie tylko rozbrzmiewały głosy krytyki. Wie-

le cennych wskazań godnych jest jak najszerszej popularyzacji również wśród nauczycielstwa.

Oto np. godne uwagi, mądre słowa przewodniczącej ZG ZMP, tow. H. Jaworskiej, z jej końcowego przemówienia:

„Mówmy młodemu prawdę, tylko wtedy wyrosną oni na ludzi walczących o prawdę: śmiałych w marzeniu i wytrwałych w działaniu. Tylko wtedy zdobędziemy ich serca dla naszej idei, potrafimy zapalić do ofiarnej pracy nad pomnażaniem materialnych i duchowych bogactw narodu, do walki o siłę Polski, o socjalizm, o pokój. Pomagajmy młodemu ludziom żyć pięknie i szlachetnie, z pożytkiem dla społeczeństwa i dla siebie. Uczmy ich, że: »Do sławy — jak mówi znakomity pisarz Pawlenko — prowadzi tylko jedna droga: praca. Kto chce do niej dość inną drogą, jest przemytnikiem.«. Budźmy wstręt do takich przemytników, a szacunek dla tych, którzy wytrwałym wysiłkiem szukają swego miejsca w życiu.“



Mówimy tym razem dużo o błędach, bo przystępując do wspólnej walki, trzeba zdać sobie sprawę, na jakie błędy w pracy oświatowo-wychowawczej uczuleni są nasi towarzysze broni, zetempowcy. Trzeba wiedzieć, przeciwko czemu skierują swe pierwsze ataki, co będą chcieli wyrugować z postawy, z metod pracy wychowawców swej młodzieży.

Głębokie i wszechstronne rozważenie błędów i ich źródeł w dotychczasowej pracy ZMP pozwoli i nam lepiej zorientować się w naszej roli, w zadaniach, które w ogólnej ofensywie przypadają szczególnie nam, nauczycielom języka ojczystego. Jest to jedyna droga umożliwiająca przyspieszenie dalszego marszu ku zwycięstwu.

*Karol Lausz*

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

STEFAN ŻÓLKIEWSKI

### PERSPEKTYWY POLONISTYCZNE ROKU MICKIEWICZOWSKIEGO

Plany badawcze naszych uniwersyteckich i instytutowych pracowni naukowych rokuja nadzieje znacznego postępu wiedzy o twórczości Mickiewicza na tle jego epoki w rezultacie mobilizacji związanej z uczczeniem stulecia śmierci Poety.

Plany te, zarysowane szeroko, nie są próbą okolicznościowego obciążenia tego lub owego historyka „jubileuszową“ pracą. Przeciwnie, są jedynie rezultatem celowego rozplanowania w czasie i skupienia wokół

centralnej problematyki wielu prac specjalistów, zasadniczo z racji swoich stałych zainteresowań pracujących nad dziejami Polski, jej kultury, jej związków z kulturą ogólnoludzką w pierwszej połowie XIX wieku.

Plan prac przeto obejmuje zarówno tematy ściśle historyczne, jak i z zakresu historii myśli społecznej, historii literatury polskiej, porównawczej problematyki literackiej, historii romantyzmu europejskiego, historii języka polskiego, plastyki i muzyki polskiej tego okresu.

Nic dziwnego, że tak szeroki zakres zagadnień łączy jak zwornik wielkie nazwisko Mickiewicza. Już w roku 1898 pisała w *Leipziger Volkszeitung* Róża Luksemburg: „Adam Mickiewicz jest nie tylko największym poetą polskim i jednym z największych na świecie. Jest on poetą, z którego imieniem jak najmocniej spleciona jest cała naródowa i duchowa historia Polski. Imię Mickiewicza oznacza w Polsce całą epokę.“

Wszeczhonne nowe oświecenie dziejów Polski XIX w. jest palącą potrzebą. Mamy za sobą próbę rewizji tradycyjnych poglądów na Odrodzenie i Oświecenie polskie. Mamy za sobą próbę ustalenia nowych sądów o tych epokach, opartych na nowych danych, prawidłowiej uchwyconych związkach ówczesnych procesów społecznych. Podobna praca w stosunku do wieku XIX, jego pierwszej połowy, stała się zadaniem palącym.

Podstawowe problemy ogólne zostały postawione. W zakresie dziejów rozwoju i przemian bazy tego okresu pierwsze zarysy nowych myśli przyniosły liczne powojenne studia szczegółowe, zarys koncepcji syntetycznej — tezy drugiego tomu *Historii Polski*, ogłoszone w roku ubiegłym w *Kwartalniku Historycznym*. Wypełnienie tych tez żywą treścią wykładu jest w toku redakcji.

W zakresie dziejów nadbudowy centralnym problemem jest sprawa wyodrębnienia głównego twórczego, decydującego o postępie i rozwoju ideowym nurtu kultury narodowej XIX w. Tradycyjna historiografia (Chmielowski) widziała go w liberalizmie. Dziś wysuwa się — jak sądzę, właściwie — nurt rewolucyjny, szlachecko-rewolucyjny w początkach XIX w., demokratyczno-rewolucyjny w latach czterdziestych. Jest to nurt, do którego nawiąże u schyłku XIX w. ideologia proletariacka.

Zagadnienie powyższe nie jest rozstrzygnięte. Ma ono już swoją bogatą i ciekawą literaturę. Jest to literatura polemiczna. Są bowiem dziś także — jeśli nie obrońcy stanowiska tradycyjnego, to przynajmniej zwolennicy przypisywania liberalizmowi roli czynnika współtworzącego postęp kulturalny i społeczny w Polsce w ciągu całego XIX w. w stopniu bardzo poważnym. W sprawie tej wypowiedział się prof. Serejski w książce o Lelewelu i we wstępie do wydania Smoleńskiego, prof. Bobińska we wstępie do swego wyboru pism tegoż Smoleńskiego, prof. Assorodobraj w *Kwartalniku Historycznym*, krytykując stanowisko prof. Serejskiego, oraz prof. Chałasiński w *Nauce Polskiej* (recenzja książki Straszewskiej) i Maria Janion w *Pamiętniku Literackim*. W *Myśli Filozoficznej* ukazała



się praca doc. Baczki, który podobnie jak M. Janion, krytykuje poglądy prof. Chałasińskiego. Miejmy nadzieję, że Rok Mickiewiczowski przyniesie rozstrzygnięcie tego arcyważnego sporu.

Zapowiedziane zaś badania historyków powinny dać w rezultacie nowe monograficzne studia o wielu ważnych, kluczowych problemach epoki — jak sprawa chłopska, dzieje powstań, rozwój stosunków politycznych, rozwój klasy robotniczej i gospodarki krajowej. Nowe oświecenie ma znaleźć pod piórem prof. Kieniewicza działalność polityczna Mickiewicza w dobie Legionu Polskiego we Włoszech.

Na tym tle dopiero będzie mogło być uwypuklone epokowe znaczenie twórczości Mickiewicza dla rozwoju kultury narodowej.

Tak szeroko poprowadzone badania istotnie umożliwią nowe spojrzenie na samo zagadnienie tej twórczości.

Gdy zaczynałem w roku 1951 dyskusję mickiewiczowską w Polsce moim *Sporem o Mickiewicza*, poruszałem się w ciemnościach. Nie było nowych danych i nowych interpretacji historycznych rozwoju bazy i rozwoju nadbudowy w Polsce w pierwszej połowie XIX w. Po omacku szukałem nowych prawidłowych, marksistowskich interpretacji procesów historycznych, roli liberalizmu i czartoryszczyzny, roli spisków rewolucyjnych i powstań tego okresu. A bez wyjaśnienia tych spraw nie można było kusić się o nową interpretację twórczości Mickiewicza, która przecież wyrastała z życia polskiego, ze zmagania narodu, z walk obozów ideowych, tęsknot rewolucyjnych i złudzeń ograniczoności ruchów szlacheckich.

Dlatego też plan badań, które będą intensywnie prowadzone w Roku Mickiewiczowskim i w najbliższych następnych latach, nie obejmuje tylko oderwanych studiów nad utworami poety, lecz właśnie stara się skoordynować poszukiwania mickiewiczologów z badaniami historyków tej epoki.

Badania nad twórczością samego Mickiewicza zaplanowane są jako ciąg studiów monograficznych dotyczących poszczególnych, głównych dzieł poety. Dlaczego? Ponieważ głównym brakiem dotychczasowej marksistowskiej polonistyki był niedostatek analiz konkretnych utworów, analiz arcydzieł, analiz szczegółowych, szeroko uwzględniających problematykę artystycznej doskonałości, indywidualnych cech artystycznych dzieła — obok problemów jego genezy społecznej i literackiej. Prace o konkretnych utworach poety wskazują właśnie na ten zaniedbywany dotąd kierunek metodologiczny podjętych badań. Ten cykl studiów ma być dziełem zorganizowanego (w Instytucie Badań Literackich) zespołu. Będą to prace Marii Janion, Jana Kotta, Wacława Kubackiego, Zofii i Stefana Treuguttów, Kazimierza Wyki i Marii Żmigrodzkiej. Należy liczyć, że będą one tworzyć całość dostatecznie spójną, aby dać pogląd możliwie jednolity na całą twórczość wielkiego poety. (Nie wymieniam tu

bardzo wielu cennych zaplanowanych przyczynków polonistycznych, neofilologicznych, orientalistycznych itp.)

Jakie są perspektywy badawcze Roku Mickiewiczowskiego w stosunku do głównych problemów twórczości poety? Aby odpowiedzieć w ogólnych zarysach na to pytanie, trzeba chyba pierwszej powiedzieć, co mamy, jak się zdaje, już za sobą.

Myślę, że przewyżczyliśmy już w naszej mickiewiczologii wąską i niesłuszną zasadę biograficzną i „wpływologiczną“ interpretacji twórczości poety. Wiemy w ogólnych zarysach, jak wiązać ją z życiem polskim, z walką narodowo-wyzwoleńczą i walką społeczną. Dostrzegliśmy w tychże zarysach związek tej poezji z rozwojem ruchów szlachecko-rewolucyjnych i z rozwojem ich ideologii. Umiemy uchwycić wspólny rytm dynamiki tej twórczości i rozwoju ideologii rewolucyjnej epoki — od samotnych spisków i buntów szlacheckich aż po ideologię rewolucyjno-demokratyczną, po ideologię rewolucji agrarnej, powstania chłopskiego.

Mamy za sobą nacjonalistyczne negowanie znaczenia dla twórczości Mickiewicza związków z dekabrystami i w płaszczyźnie artystycznej — z romantyzmem rosyjskim.

Widzimy przeto inaczej — i jak sądzę, trafnie — zasadniczy kierunek ideowy rozwoju twórczości poety ku pozycjom rewolucyjno-demokratycznym, a nie ku mistyce i „pełni religijności“, oderwania od świata — jak chcieli niektórzy wpływowi interpretatorzy burżuazyjni. Widzimy przy tym jaśniej głębsze sprzeczności w rozwoju twórczym poety i myśliciela. Właściwie też, jak sądzę, widzimy kierunek rozwoju artystycznego Mickiewicza, coraz pełniejszych zwycięstw poety romantycznego w walce o realizm. Brak nam tu wielu ważnych szczegółów. Słabo znamy biograficzne okoliczności okresu rosyjskiego i doby tworzenia katedry literatur słowiańskich w Paryżu, okresu Legionu, *Trybuny Ludów* i wojny krymskiej. Brak nam wielu danych o związkach myśli poety z rozwojem polskich dążeń oświeceniowych i polskiej myśli utopijno-socjalistycznej, brak danych o takichże związkach z europejskim utopijnym socjalizmem. Zbyt mało znamy publicystykę Wielkiej Emigracji i kraju, by dobrze uchwycić rolę Mickiewicza w wirze walk ideowych epoki. Pocieszający na tle tego jest fakt, że mamy już w Polsce zorganizowane zespołowe prace nad czasopiśmiennictwem XIX w.

Najpoważniejsze wieloletnie zaniedbania badawcze odziedziczyliśmy w zakresie materiałowej wiedzy o języku, stylu i wierszu Mickiewicza. W Polsce Ludowej rozpoczęte zostały i bardzo zaawansowane prace nad *Słownikiem Mickiewicza* (zespoły prof. prof. K. Górskiego i S. Hrabca). Stan tych prac jest taki, iż można było już podjąć — w oparciu o materiały *Słownika* — szereg studiów monograficznych o języku i stylu poety. Od prof. Dłuskiej, opracowującej systematycznie wiersz polski w ramach prac Instytutu Badań Literackich, oczekujemy kompetentnej oceny wiersza Mickiewicza w dziejach wersyfikacji polskiej.

Zaatakowaliśmy naiwny sąd o wywodzeniu romantyzmu Mickiewicza, który był rewolucyjną nowością, ze schyłkowych tradycji sentymentalizmu, który był zjawiskiem epigońskim w początkach XIX w. Ale ciągle jeszcze nic nie wiemy o dziejach i przemianach sentymentalizmu polskiego. Toteż i to zagadnienie musi się stać przedmiotem szczegółowego studium. Nie można bowiem zapominać, iż sam Mickiewicz wyznaje, ile zawdzięcza Karpińskiemu, centralnej postaci naszego sentymentalizmu. Lepiej widzimy związki romantyzmu polskiego i Mickiewicza z literaturą i kulturą XVIII w. Daleko odeszliśmy od naiwnego przeciwstawiania klasycyzmu — romantyzmowi, kultu rozumu oświeceniowego — kultowi uczucia romantycznego. Dzięki prof. Kubackiemu znamy bardzo szczegółowo filiacje literackie Mickiewicza z postępową, realistyczną i często rewolucyjną literaturą polskiego i obcego Oświecenia.

Nie rozwikłany jest jednak jeszcze problem realizmu romantycznego, walki o realizm polskich poetów romantycznych z Mickiewiczem na czele. I to zagadnienie stanowi główną perspektywę badawczą planowanych studiów o poecie. Oczywiście, ważnymi elementami tej perspektywy w ogóle są wyżej wymienione, nie rozwiązane dotąd problemy mickiewiczologii.

Centralny problem realizmu był już wstępnie dyskutowany w *Pamiętniku literackim*. Dyskusja usunęła szereg nieporozumień. Ale nie dała należycie orientujących rezultatów, nawet nie dość jasno wskazała kierunek badań. Ten stan niejasności panuje zresztą i w obcej literaturze przedmiotu, jak dowodzi choćby ostatnie studium Lukacsa w *Sinn und Form* (1954) o Walter Scott'cie.

Myślę, że właściwego kierunku badań należy szukać śledząc rozwój romantycznego nowatorstwa artystycznego jako konsekwentny rozwój walki o realizm literatury Oświecenia w nowych warunkach społecznych.

W dobie kilkudziesięciu lat triumfu reakcji niegdyś przodująca realistyczna literatura Oświecenia wyrodziła się w literaturę dworską, arystokratyczną, wrogą realizmowi. Romantycy przewyciężają te ograniczenia i zwyrodnienia. Przywracają szerokość widzenia świata realistów, odnawiają ich zainteresowanie dla życia i roli różnych klas społecznych, dobrą znajomość ludu i jego niedoli. Ale nie są naśladowcami. Wnoszą atmosferę buntu, w mglisty jeszcze sposób rysują nowe siły społeczne, od których zależy urzeczywistnienie marzeń o wolności narodów i wyzwoleniu społecznym ludów. Widzą pierwsi problematykę narodową i już mając za sobą pierwsze rozczarowania do zwycięstw burżuazji, inaczej widzą konflikty klasowe. Ich rysunek artystyczny tych spraw jest z początku zamglony, fantastyczny, zbyt uwypuklający genialne jednostki na niejasnym tle społecznym. To wydaje się pozornym osłabieniem pod wielu względami realizmu literatury Oświecenia. W toku jednak dojrzewania walki o realizm w literaturze romantycznej, zdeterminowanej dojrzewaniem konfliktów klasowych nowych społeczeństw, ten nie znany realistom XVIII w., a właściwy literaturze romantycznej, postępowemu nurtowi ro-

mantyzmu obraz aktywnych mas i bojowników o wolność nabiera wyrazistości. I wtedy okazuje się, że literatura romantyczna, konsekwentnie rozwijając w nowym okresie główne i trwałe zdobycze realizmu oświeceniowego, stworzyła w sposób twórczy, przez swoje własne odkrycia artystyczne, w ramach własnej poetyki, nowy, dojrzałszy etap w historycznym rozwoju realizmu. Mamy prawo szukać początków walki romantyków o realizm w ich zainteresowaniu motywami ludowymi, od którego zaczynała literatura romantyzmu, od którego również zaczynał Mickiewicz.

Chodzi, jednym słowem, o to, co nowego w stosunku do szczytowych osiągnięć realizmu XVIII w. wnoszą romantycy. Jakie odkrycia i pomysły artystyczne pozwalają im z punktu widzenia stosunku odbicia literackiego do rzeczywistych, historycznych typowych konfliktów epoki i typowych charakterów i postaci okresu — trafniej, prawdziwiej, pełniej, ostrzej niż dotąd w literaturze ukazać życie ludzkie, prawdę o losie społecznym i prawdę o wewnętrznym życiu człowieka. Jakie pomysły pozwalają im przynajmniej ukazać dotąd nie dostrzegane, choć istniejące, lub nowe, tylko ich czasom właściwe strony życia społecznego i indywidualnego, walk i rozwoju historycznego ludzkości. Jakie pomysły artystyczne pozwalają im oddziaływać czynnie na życie w określonym kierunku. Jasne jest, że takich problemów nie rozwiązuje się na przykładach drugorzędnej twórczości. Tylko zbadanie arcydzieł pozwoli nam rozwiązać te zagadnienia. Dlatego też te perspektywy, główne, jak myślę, perspektywy badań nad Mickiewiczem, powinny się w konsekwencji osiągnięć mickiewiczologii stać z kolei głównymi perspektywami przyszłej syntezy romantyzmu polskiego. Rok Mickiewiczowski bowiem powinien nas zbliżyć do realizacji pełnego wykładu dziejów polskiej literatury romantycznej, na który czeka nauczyciel i student polski.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## W ROKU MICKIEWICZA I SCHILLERA

### I

Pamiętamy stary i szablonowy zwyczaj uczczenia rocznicy wielkiego poety — uroczyste akademie, patetyczne przemówienia, cytujące zawsze te same fragmenty dzieł, specjalne numery czasopism ...a potem znów cisza. Poeta wraca na półki biblioteki, jego dzieła wydaje się ozdobnie, cytuje z szacunkiem, ale naprawdę — to ich się nie czyta.

Ten odświętny i w istocie martwy stosunek do wielkich tradycji literatury atakował niejednokrotnie w międzywojennym okresie Boy-Żeleński. Istotnie, burżuazja w czasach imperializmu coraz bardziej oddalała

się od wielkich twórców przeszłości. Stawali się oni dla niej — według znanego porównania — odświętną izbą, w której się nie mieszka, a tylko rzadko otwiera, aby ją pokazać gościom i pochwalić się swoją „kulturą”. Ostatnie miesiące przyniosły przejmujący przykład już nie tylko zakłamanego, lecz wręcz wrogiego, nienawistnego stosunku do wielkich, postępowych tradycji poezji. Przypomnijmy znaną dyskusję w UNESCO nad Mickiewiczem, oburzające wystąpienie delegacji amerykańskiej przeciwko wydaniu książki o największym poecie polskim, która by upowszechniła w całym świecie jego piękną spuściznę.

Ale ten sprzeciw był zarazem przykładem wielkiego triumfu Mickiewicza, świadectwem niezaprzeczonego faktu, że jego twórczość jest żywa, że jej piękno i mądrość budzi lęk w obozie wsteczności, że największy poeta polski jest sojusznikiem walki, jaką toczą postępowe siły ludzkości o zachowanie pokoju i kultury. I nie przypadkiem lecz w głębokim zrozumieniu potężnego wkładu Mickiewicza do skarbnicy kultury Naczelną Radą Pokoju proklamowała setną rocznicę śmierci naszego największego poety narodowego jako Rok Mickiewiczowski obchodzony w całym świecie. I też nie dla wypełnienia utartego obyczaju obchodzimy w Polsce tę wielką rocznicę. Chcemy patriotyzm i humanizm, piękno i mądrość jego poezji związać najgłębiej i najtrwalej z uczuciami i doświadczeniami najszerzych mas narodu. Dlatego liczne zespoły specjalistów-historyków, badaczy literatury i języka — pracują nad nowym ukazaniem i utrwaleniem w świadomości narodu wielkich wartości ideowych i artystycznych genialnego twórcy. Dlatego ukazują się coraz nowe wydania jego książek i odbędą się różnorakie imprezy wzbogacające zażyłość najprostszego człowieka w Polsce z poezją Mickiewicza. Rok Mickiewiczowski nie jest sprawą niewielkich grup interesujących się specjalnie literaturą przeszłości, jest sprawą całego narodu.

Rok Mickiewiczowski — to zarazem Rok Schillera. Sto pięćdziesiąta rocznica śmierci wielkiego poety, który obok Goethego pozostał największą chwałą niemieckiej literatury, obchodzona jest również w całym świecie. Rocznicą to bliska przede wszystkim postępowym siłom narodu niemieckiego.

Spuścizna Schillera, wielkiego patrioty i budziela świadomości narodowej, gorącego bojownika przeciwko feudalnej przemocy i absolutyzmowi niemieckiemu, ma szczególnie doniosłe znaczenie dla aktualnej walki demokratycznych sił narodu niemieckiego o pokojowe zjednoczenie kraju.

Rok Schillera budzi żywe zainteresowanie i w Polsce — z wielu względów.

Wielki poeta niemiecki należy do klasyków literatury powszechnej,

którzy walczyli o wolność i godność człowieka, którzy byli w najgłębszym znaczeniu szermierzami postępu i humanizmu. W ten sposób walczyli zarazem o zbliżenie między narodami. Spuścizna wielkiego i szlachetnego Niemca jest nam bliska, bo oto podjęliśmy z obu stron, zarówno Polska Ludowa, jak i Niemiecka Republika Demokratyczna, wielką sprawę współpracy i — po obaleniu w obu krajach władzy obszarniczo-kapitalistycznej — zlikwidowania zadawnionej nienawiści. Dlatego z taką uwagą wsłuchujemy się i w głosy dochodzące nas z przeszłości, w słowa wielkich klasyków literatury niemieckiej — Lessinga, Schillera, Goethego, Heinego — bo są to słowa wiary w człowieka, w twórczą potęgę ludzkiego umysłu i serca.

Schiller jest w istocie żywą częścią naszej kultury narodowej. Dzieła jego — jak np. *Intryga i miłość* — weszły do stałego repertuaru klasycznego polskiej sceny. I kiedy piszemy w Roku Mickiewiczowskim o naszym największym poecie, to nie sposób — nawet gdyby nie było rocznicy schillerowskiej — pominąć sprawy Schillera w Polsce.

## II

Pisano o tym niejednokrotnie. Skrętna zapobiegliwość wielu badaczy wynotowała sumiennie zbieżność wątków i tematów w dziełach Mickiewicza i Schillera. Sprawa ta zajmuje znaczną część książki Mariana Szyjkowskiego pt. *Schiller w Polsce*. Ostatnio Leonard Podhorski-Okołów w interesującym, źródłowym szkicu pt. *Przeoczone źródło „Dziadów“ części IV* (w książce *Realia Mickiewiczowskie*) zwrócił trafnie uwagę na analogię kilku sytuacji w *Zbójcach* Schillera i w *Dziadach*.

Ten cenny wysiłek erudycyjny nie był jednak zazwyczaj wsparty właściwym rozumieniem procesu historycznoliterackiego. W tradycyjnych badaniach na temat wpływów dokonywano często dość mechanicznego zestawienia analogicznych motywów u różnych pisarzy i wyprowadzano stąd zbyt pochopne wnioski o zależnościach. Prowadziło to niekiedy po prostu do śmieszności. Odwołajmy się tu do przykładu, jaki wynotowałem niedawno badając problem tradycji Goethego w Polsce. Oto w jednej z prac na ów temat czytamy: „Echa werterowskie brzmią nawet jeszcze w *Konradzie Wallenrodzie*. I tam podobne jest pojmowanie miłości i podobne rekwizyta: dolina, kamień ulubiony i jawory...“ Odwołajmy się teraz do zdrowego rozsądku. Cóż ma czynić autor, gdy opisuje kochanków, którzy mieszkają w nizinnym kraju? Muszą się chyba spotykać w dolinie! I tu na pewno niepotrzebna jest pomoc Goethego.

U podstaw idealistycznych badań na temat wpływów i zależności tkwiła fałszywa koncepcja metodologiczna, że literatura powstaje głównie z oddziaływania starszego tekstu na nowy. Doceniając wagę tradycji literackich i lektur pisarza trzeba przecież stwierdzić, że nowa literatura

rodzi się przede wszystkim z życia, z osobistych i społecznych doświadczeń twórcy.

Jeszcze jedno i bodaj bardziej groźne następstwo przynosiły wspomniane badania wpływologiczne. Historycy literatury okresu imperializmu nie doceniali rodzimych źródeł wielkiej literatury narodowej. Kosmopolityzm, niewiara w kulturotwórcze siły narodu kazały tym badaczom widzieć w Fredrze przede wszystkim naśladowcę Moliera, w Słowackim — Byrona, Dygasiński zaś zyskiwał miano „polskiego Kiplinga“. W tym ujęciu dzieje literatury, w której odzwierciedliły się ważne sprawy narodu, literatury, która jest naszą słuszną dumą i miłością, stawały się historią zapożyczeń u obcych.

Po cóż wspominamy tu stare grzechy naszych badań komparatystycznych? Nie chcemy w nie bowiem popadać na nowo. Ale nie chcemy również pomijać ważnego problemu stosunku Mickiewicza do Schillera. Chodzi tylko o to, aby nie sprowadzać go jedynie do opisywania drobiazgowych podobieństw i sytuacji, postaci, zwrotów itp. W młodzieńczej twórczości Mickiewicza słychać na pewno echa jego rozległych lektur — Homera, Woltera, Russa, Schillera, Goethego, Byrona... Mickiewicz był sumiennym czytelnikiem i znawcą literatury powszechnej. Zaświadczył to pięknie w pamiętnikach Ksenofont Polewoj: „Zdaje się, że nie było w żadnej literaturze arcydzieła, którego by Mickiewicz nie znał w oryginale. Jeśli ktoś w rozmowie wymienił jakiegoś poetę czy pisarza sławnego, on zaraz dał dowód, że go zna doskonale, cytując z niego strofy, a nawet całe stronic.“

Bogata lektura Mickiewicza odegrała na pewno ważną rolę w jego dojrzewaniu ideowym i artystycznym. Dobór tej lektury wiązał się ściśle z różnymi etapami jego rozwoju. I tu zaczyna się najważniejszy problem badawczy. Dlaczego w pewnym okresie życia był mu bliiski szczególnie Wolter a w innym Byron? „Trzeba by chyba to, co Wolter za wieczór napisał, cały rok przetwarzać... aby tylko została się żywość Woltera, naturalność, dowcip“. Tak pisał Mickiewicz na początku roku 1820 w liście do Jana Czczota. A u schyłku roku 1822 wyznawał pisząc do Franciszka Malewskiego: „Byrona tylko czytam, książkę, gdzie w innym duchu pisaną, rzucam, bo kłamstwa nie lubię...“

Nie należy chyba zbyt dosłownie brać zwrotu o rzucaniu innych — poza Byronem — książek. Listy filomatów i samego Mickiewicza świadczą o tym, że lektura młodego poety była i w roku 1822 bardzo rozległa. Ale właśnie Byron w tych czasach był mu najbliższy, właśnie samotny, zbuntowany przeciwko światu bohater bajroński wiązał się najściślej z jego osobistymi i społecznymi doświadczeniami, z jego rozczarowaniem do programu politycznego liberałów i narastającymi tendencjami rewolucjonizmu szlacheckiego. Wybór lektury łączył się z konkretnymi doświadczeniami, jakie niosło samo życie.

A lektury i tłumaczenia Schillera? Wiązały się one z romantycznym przełomem w twórczości Mickiewicza, z jego... Nie uprzedzajmy wniosków, nie twórzmy pospiesznego uogólnienia. W Roku Mickiewiczowskim mamy prawo do uważnej, niezbyt pospiesznej, źródłowej lektury. Zbierzmy więc najpierw materiał, sięgnijmy przede wszystkim do listów Mickiewicza. Jakże odrębne są one od poetyckich wynurzeń epistolograficznych Słowackiego! Mają najczęściej charakter rzeczowy, sprawozdawczy i lapidarny. Ale uważny czytelnik dostrzeże w nich prawdę o intensywnym dojrzewaniu poety, który od młodości szukał odpowiedzi na wielkie problemy życia. Później, w liście do brata, napisał Mickiewicz: „Ile zapamiętam od najrańszej młodości, naprzód w każdej książce, potem w każdym człowieku, w każdym kraju szukałem czegoś.“

Czego właśnie szukał poeta w okresie, gdy bliski był mu szczególnie Schiller?

### III

„Szyller, Szyller jeden tylko jest, z którym kiedy pocznę gadać, myśleć zapominam o tobie i o całym świecie.“

To nie słowa Mickiewicza. Tak pisał Franciszek Malewski w liście do Józefa Jeżowskiego u schyłku roku 1820, roku, w którym Mickiewicz i jego przyjaciele-filomaci entuzjasmowali się najgoręcej Schillerem. Pod cytowanymi słowami mógłby podpisać się Mickiewicz. On sam wiosną 1820 roku donosił Józefowi Jeżowskiemu: „...skończone tłumaczenie balladki Szyllera Handszuch“. A w czerwcu tego samego roku wyznał w liście: „Szyller jest od dawna moją jedyną i najmiłą lekturą. O tragedii Reiber nie umiem pisać. Żadna nie zrobiła ani nie robi na mnie tyle wrażenia.“ To samo żywe wzruszenie wywołane lekturą dramatów Schillera przebija z listu pisanego we wrześniu 1820 roku: „Przeczytałem tom ostatni najmilszego Szyllera: co za Maria Stuart! Ale i wszystkie przedziwne, zmiłujcie się, cokolwiek niemieckiego...“

W tym samym okresie żywego współzycia z twórczością Schillera Mickiewicz przetłumaczył — poza wspomnianą balladą *Rękawiczka* — jego wiersze *Światło i ciepło*, *Amalię* oraz początkowe sceny *Don Karlosa*. Przypomnijmy jeszcze motto *Ody do młodości*: *Und die alten Formen sturzen ein* — wzięte z schillerowskiego wiersza pt. *Rozpoczęcie nowego roku*.

Zatrzymajmy się przede wszystkim nad sprawą *Zbójców*, którymi najgoręcej zachwycił się Mickiewicz, i nad *Don Karlosem*, którego tłumaczył.

*Die Räuber* (*Zbójcy* czy — jak nietrafnie zresztą, w starym tłumaczeniu — *Rabusie*) — to pierwszy dramat Schillera, wydany w roku 1780. (Przypomnijmy, że Schiller urodził się w roku 1759.) Pisał go poeta w cza-



się pobytu w Wojskowej Akademii, gdzie osadziła go feudalna samowola księcia, władcy państewka Wirtembergia. Dramat, wystawiony po raz pierwszy w roku 1782 na scenie teatru w Mannheim, wywołał entuzjazm.

Główny bohater utworu, Karol Moor, młody arystokrata, skłócony ze swym środowiskiem, oszukany haniebnie przez brata, staje na czele grupy młodych, jak on zbuntowanych przeciwko światu. Gromada „szlachetnych rozbójników“ chroni się do lasów i podejmuje walkę z niesprawiedliwością możnych panów i duchowieństwa. Sami wymierzają sprawiedliwość, walczą z feudalną przemocą i poniżeniem. W pełnej patosu scenie bohater utworu tak mówi o swoich czynach: „Ten oto rubin ściągnąłem z palca pewnemu ministrowi, którego na polowaniu u nóg jego księcia uśmiercił. Z nizin pospólstwa wydzwignął się pochlebstwami do godności pierwszego faworyta. Niełaska sąsiada była mu szczeblem do kariery — a łzom sierocym zawdzięczał swą potęgę... Ten oto diament zdjąłem z palca pewnemu doradcy finansowemu, który godnościami i urzędami kupca, więcej dającemu je sprzedawał, a miłujących ojczyznę i strapionych od swoich drzwi odtrącał...“

Karol Moor po stracie ojca i zabójstwie narzeczonej sam oddaje się w ręce władz. Szlachetni „rozbójnicy“ muszą ulec przemocy panującego ustroju.

„*In Tyrannos*“ — przeciwko tyranom, ten napis na stronie tytułowej drugiego wydania *Zbójców* odzwierciedlił w lapidarnym skrócie antyfeudalny, rewolucyjny charakter utworu, podobnie jak motto: *Quae medicamenta non sanant, ferrum sanat, quae ferrum non sanat, ignis sanat*“ (Czego nie leczą lekarstwa, leczy żelazo, czego nie leczy żelazo, leczy ogień). Ukazanie się *Zbójców* było wielkim wydarzeniem nie tylko w literaturze niemieckiej. Dramat młodzieńczego poety, przeniknięty patosem walki przeciwko tyranii feudalnej, zyskał — przy całym buntarstwie i nadmiarze retoryki — olbrzymi rozgłos w Europie, stał się manifestem młodzieży buntującej się przeciwko feudalnym więzom i poniżeniom.

Wróćmy do Mickiewicza, który tak gorąco przeżył *Zbójców*, iż zarzekał się: „...nie umiem pisać“. A przecież to on oddał piękny hołd utworowi, który go tak porywał:

Ach, te to są książki zbójcekie!  
Młodości mojej niebo i tortury!  
One zwichnęły osadę mych skrzydeł  
I wylały do góry,  
Że już nie mogłem na dół skrócić lotu.

Wśród owych „książek zbójcekich“ ważne miejsce zajął na pewno młodzieńczy dramat Shillera. Szlachetny, samotny „rozbójnik“, który nie drogą częściowych reform, lecz poprzez rewolucyjną walkę chce naprawić świat, musiał budzić najwyższe wzruszenie właśnie w momencie, gdy młody Mickiewicz coraz wyraźniej dostrzegał słabość reformistycznych, kompromisowych programów ówczesnych liberałów, gdy szukał nowych

rozwiązań ideowych. Buntarstwo „szlachetnych rozbójników“ było bliskie w swym żarliwym proteście buntowi polskiego poety przeciwko światu, bliskie w okresie rozpoczynającego się romantycznego przełomu, gdy rodziła się ideologia szlacheckich rewolucjonistów, którzy podjąć mieli walkę narodowo-wyzwoleńczą, walkę skazaną na niepowodzenie, bo oderwaną od podstawowych mas narodu.

Z młodzieńczych dramatów Schillera żywo interesował Mickiewicza również *Don Karlos* (utwór napisany w roku 1887), gorący protest przeciwko tyranii i okrucieństwu despotyzmu feudalnego i jego podporze — kościołowi. Walka szlachetnego królewicza i jego przyjaciela markiza Poza o wyzwolenie ludów spod przemocy i samowoli monarchii hiszpańskiej kończy się klęską. Dramat zawiera potężny ładunek uczciwego protestu przeciwko poniżaniu szlachetnych jednostek, przeciwko pomiataniu ludzkiej godności. Przypomnijmy fragment w Mickiewiczowskim przekładzie, w którym odczytujemy wspólną Schillerowi i polskiemu poecie nienawiść wobec tyranów:

...Niechaj twoja flota  
W morskich zginie przepaściach, niechaj twoje złota  
Wyczerpią się z kopalni. — Patrzysz próżen strachu,  
Jak się chwieją filary w samowładnym gmachu,  
Jak fala buntu bije o tronu podnóże!

Schiller, autor *Zbójców*, *Intrygi i miłości* oraz *Don Karlosa* — wymieniliśmy najcenniejsze dramaty młodzieńcze — wyraził z ogromną siłą protest niemieckiego mieszczaństwa przeciwko feudalnym zbrodniom i całemu ówczesnemu porządkowi społecznemu. Schiller nadał temu protestowi przejmujący kształt artystyczny. Dramaty młodego poety przeniknięte były powagą wielkich spraw ludzkich, broniły prawa człowieka do miłości, do prostych i szlachetnych uczuć. To wszystko tłumaczy szacunek polskiego poety wobec Schillera. Sam Mickiewicz szukał w tym okresie odpowiedzi na ważne problemy życia osobistego i zbiorowego. Jakże bliskie musiały być dlań słowa Don Karlosa:

Ja muszę lud mój wyswobodzić siłą  
z pętów tyrana...

Twórca wielkiego romantycznego przełomu w literaturze narodowej wchodził w okres, w którym nie mógł „na dół skrócić lotu“.

Później, gdy rozwój ideowy Mickiewicza poszedł dalej, gdy autor *Dziadów* części III coraz krytyczniej oceniał rewolucjonistów szlacheckich i zbliżał się do rewolucyjnych demokratów, na plan dalszy w jego zainteresowaniach musiały przesunąć się młodzieńcze dramaty Schillera z okresu „burzy i naporu“. Zachował jednak Mickiewicz zawsze żywy szacunek dla niemieckiego poety, który towarzyszył jego młodzieńczym buntom przeciwko światu. W roku 1827 w liście do Edwarda Odyńca wymienił Mickiewicz Schillera obok innych wielkich przedstawicieli praw-

dziwej poezji. Przypomnijmy fragment, bo jest w nim zarazem zawarta pochwała realistycznej poezji: „...Gośławskiego uściskaj, wiersze jego czytałem w *Dzienniku* ze smakiem, ale powiem szczerze, że jeden wiersz, w którym zefir przekrzywiał, pożywiał i wypijał, jest pełen deklamacji... Gośławski może się obłąkać na drodze; Byron tak nie pisał, Goethe tak nie pisał, Trembecki tak nie pisał, Schiller tak nie pisał. To nie jest klasyczność ani romantyczność, to jest po prostu nonsens. Gdzie nie ma wyraźnej, dobrze od pisarza zrozumianej myśli, gdzie nie ma prostego i mocnego uczucia, tam mimo słów, figur nic nikt nie znajdzie...“

Jest jeszcze jedna interesująca wzmianka o Schillerze w poezji Mickiewicza, o której trzeba tu wspomnieć:

...Tu Niemiec w karecie  
Nuąc Schyllera pieśń sentymentalną,  
Wali spotkanych żołnierzy po grzbiecie.

(*Droga do Rosji*)

Mickiewicz, miłośnik i znawca Schillerowskiej poezji, uczynił tu spostrzeżenie, które dziś — z perspektywy naszych doświadczeń po ostatniej wojnie — odczytujemy z najgłębszym podziwem. I nie trzeba tu odwoływać się do historii literatury preparowanej przez hitlerowskich uczonych, którzy w wolnościowej poezji Schillera — wbrew faktom, wbrew tekstom — chcieli widzieć pochwałę antyhumanistycznej ideologii i krwawej praktyki. Wystarczy dla wielu z nas odwołać się do osobistych wspomnień z okresu wojny, okupacji i obozów koncentracyjnych. Znamy postaci zbirów hitlerowskich, którzy potrafili cytować wiersze Schillera i nie tylko „walić“ bezbronnych „po grzbiecie“, lecz bestialsko ich mordować. Nadużyto, w haniebnym sposób nadużyto piękno i humanizm tej wielkiej poezji, próbując wymazać z niej to, co służyło postępowi i braterstwu między ludźmi. Oczekujemy, że Rok Schillera, szczególnie uroczyście obchodzony w Niemieckiej Republice Demokratycznej, przyniesie nowe prace oświatlające zgodnie z prawdą wartość spuścizny Schillera. „W 1955 roku, roku obchodów dla uczczenia pamięci Schillera — głosi uchwała KC NSPJ — Niemiecka Socjalistyczna Partia Jedności uczyni wszystko, aby udostępnić jego wielką demokratyczną spuściznę szerokim rzeszom narodu niemieckiego.“

Przypomnijmy jeszcze na zakończenie uwag, które — nie pretendując do wyczerpania tematu — miały na celu przedstawienie nieco materiału pożytecznego chyba w praktyce polonistycznej w związku z rocznicą Mickiewicza i Schillera, że w roku 1829 poeta polski raz jeszcze przeżył na nowo spotkanie z twórcą tak bliskim jego młodzieńczym ideałom. Gdy Mickiewicz przybył do Weimaru, aby odwiedzić Goethego, Schiller już dawno nie żył (zmarł w roku 1805). Mickiewicz odwiedził m. in. Jenę i stary uniwersytet, w którym wykładał Schiller. Szczupłe, zbyt szczupłe



wobec naszych chciwych zainteresowań każdym krokiem wielkiego poety, są wiadomości o pobycie Mickiewicza w Turynii i Weimarze. Nie wiemy dokładnie, na jakich fragmentach tego pięknego kraju i jego bogatych pamiątkach kulturalnych zatrzymało się dłużej uważne spojrzenie polskiego poety. Ale ze wspomnień pisanych przez Odyńca wiadomo, że Mickiewicz w bibliotece weimarskiej stanął głęboko wzruszony wobec pięknego popiersia Schillera, ulubionego poety jego młodości.

...W sto lat później kilka kilometrów na północ od Weimaru, na stoku góry Ettelsberg, w pięknych lasach bukowych, zbudowali hitlerowcy obóz koncentracyjny Buchenwald. Na bramie tego obozu śmierci — brama stoi i dziś, po zburzeniu obozu, jako tragiczne momenta — jest napis: „*Jedem das seine*“. Był ten napis cynicznym szyderstwem z więźniów politycznych, których tu osadziła faszystowska przemoc. Dziś chcemy naprawdę oddać każdemu, co należy: naszą najgłębszą nienawiść i czujność wobec faszystowskich zbirów i ich spadkobierców i należy szacunek humanistycznym tradycjom, które tak pięknie i głęboko reprezentowała twórczość Schillera. Jest ona, tak jak poetycka spuścizna Mickiewicza, zobowiązaniem do wspólnej walki o ocalenie mądrości i piękna wielu wieków, walki o pokój i postęp społeczny.

## ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

MIECZYŚLAW PECHERSKI

### LEKTURA UZUPEŁNIAJĄCA

#### 1. Rola lektury podstawowej i uzupełniającej w świetle zadań nauczania literatury w klasach V—XI

Dyskusja nad podręcznikami i programem języka polskiego uwypukliła jako jeden z podstawowych błędów przeładowanie programu i podręczników nadmiarem materiału. Ten sam zarzut formułują w swym artykule pt. *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej* Dobosiewicz i Mirski<sup>1</sup>, wskazując zarazem kierunek zmian w nowym programie literatury:

„Programy i podręczniki powinny ukazywać wielkość naszego do-

<sup>1</sup> St. Dobosiewicz i M. Mirski *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej. Nowe Drogi*, 1954, nr 7.

robku literackiego, podkreślić najważniejsze wartości ideowe i artystyczne twórczości najwybitniejszych naszych pisarzy...

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<sup>1</sup> (podkr. moje; M. P.).

Wynikałoby z tego, że w doborze utworów literackich należy odróżnić: 1) pewną liczbę arcydzieł i utworów o nieprzemijającej wartości, które powinny być przeczytane przez wszystkich uczniów i zanalizowane dokładnie na lekcjach; 2) utwory lub fragmenty utworów pisarzy drugoplanowych, które nie byłyby przedmiotem dokładnej analizy, ale których znajomość — w całości lub w części — konieczna jest dla podniesienia kultury literackiej uczniów.

Utwory z pierwszej grupy stanowiłyby trzon lektury podstawowej, utwory z drugiej grupy weszłyby jedynie częściowo do lektury podstawowej, obowiązującej wszystkich uczniów, w zasadzie zaś byłaby to lektura uzupełniająca.

## 2. Czym różni się lektura podstawowa od uzupełniającej

Pierwsza różnica między lekturą podstawową a uzupełniająca dotyczy zasięgu znajomości dzieł literackich i ich znaczenia w naszym dorobku literackim. Utwory należące do lektury podstawowej to dzieła o największym znaczeniu dla naszej kultury, dzieła, które powinni dobrze znać wszyscy uczniowie, gdyż ich znajomość stanowi niezbędne minimum wykształcenia literackiego. W lekturze uzupełniającej powinny się znaleźć na ogół również dzieła o dużej wartości ideowej i artystycznej, ale znajomość wszystkich tych utworów nie jest konieczna dla człowieka o średnim wykształceniu. Znajomość wszystkich tych utworów będzie dowodzić już znacznej kultury literackiej. Wynika z tego, że lista utworów w lekturze uzupełniającej na każdą klasę nie powinna być zbyt duża. Powinna obejmować tyle utworów, ile może przeczytać w ciągu roku dobry uczeń, a więc około 20—25.

Nie powinno też w liście lektury być zbyt mało utworów. Chodzi bowiem o to, aby respektować indywidualne zainteresowania uczniów, aby każdy z nich mógł znaleźć coś „dla siebie“.

<sup>1</sup> St. Dobosiewicz i M. Mirski *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej*. Nowe Drogi, 1954, nr 7, str. 105.

Druga różnica między lekturą podstawową a uzupełniającą polega na sposobie opracowania utworów. Wszystkie utwory z lektury podstawowej są obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Omawia się je szczegółowo w klasie. Pozwala to na dokładne poznanie ich wartości ideowej i artystycznej, na zrozumienie ich roli w rozwoju literatury. Omówienie tych utworów w klasie pod kierunkiem nauczyciela uczy marksistowskiej analizy dzieła literackiego. Natomiast lektura uzupełniająca nie obowiązuje w całości wszystkich uczniów. Na pewno znajdą się uczniowie, którzy przeczytają wszystkie utwory, ale obowiązuje przeczytanie tylko kilku, 6—8 utworów, dowolnie wybranych przez ucznia. Uczniowie powinni jednak napisać samodzielne sprawozdania z tej lektury w swoich dzienniczkach lektury. W ten sposób uczą się oni samodzielnie stosować w praktyce analizę dzieła literackiego.

Oczywiście nauczyciel powinien orientować się w tym samodzielnym czytelnictwie uczniów i przynajmniej raz na miesiąc omawiać ogólnie z uczniami ich lekturę uzupełniającą. Sposób omówienia będzie różny w zależności od klasy. W niższych klasach będą to swobodne pogadanki, o tematach dzieł, tytułach, bohaterach, ocena wartości dzieł, niedługie streszczenia lub sprawozdania z lektury z przeczytaniem najładniejszych urywków. W wyższych klasach mogą to być już referaty sprawozdawcze lub recenzje.

### 3. Dobór utworów do listy lektury uzupełniającej

Listy lektury uzupełniającej nie należy utożsamiać z wykazem książek poleconych lub dozwolonych do przeczytania przez młodzież. Wykazy takie ukazują się od czasu do czasu w *Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty* i stanowią swego rodzaju normy zaopatrzenia bibliotek szkolnych. Byłoby rzeczą jak najbardziej niesłuszną ograniczać swobodne czytelnictwo młodzieży do niewielkiej liczby książek z zakresu lektury uzupełniającej. Toteż wykazy książek dozwolonych i poleconych do bibliotek szkolnych są bardzo obszerne i dają możliwość szerokiego uwzględnienia zainteresowań uczniów. Są w nich oczywiście utwory o różnej wartości ideowej i artystycznej, czasem nawet utwory o średniej wartości. Natomiast utwory z lektury uzupełniającej są pozycjami wyselekcjonowanymi, o dużej wartości ideowej i artystycznej. I są to pozycje, które przeważnie uzupełniają lub pogłębiają tematykę programową. Np. w klasie X program przewiduje z powieści Orzeszkowej jedynie *Martę* i *Nad Niemnem*, ale poleca zarazem opracować *Ogólną charakterystykę twórczości Orzeszkowej*. Jeżeli uczniowie będą znali tylko dwie powieści Orzeszkowej, omówienie tego tematu grozi werbalizmem, sloganowością i powierzchownością. Dlatego w liście lektury uzupełniającej znalazł się szereg nowel i jeszcze dwie powieści Orzeszkowej (*Niziny* i *Meir Ezofowicz*). Nie wszyscy uczniowie muszą oczywiście przeczytać wszystkie te utwory, ale

poznanie choćby jednego lub dwóch spośród nich pozwoli im na głębsze ujęcie wzmiankowanego uogólniającego tematu.

Obok utworów stanowiących uzupełnienie programu lista lektury uzupełniającej zawiera utwory zaspokajające najrozmaitsze zainteresowania uczniów (historyczne, podróżnicze, chęć przygód itd.), oczywiście pod warunkiem, że odpowiadają one — jak wszystkie utwory z tej listy — podstawowym kryteriom: 1. mają dużą wartość ideową i artystyczną, 2. są dostosowane do poziomu rozwojowego uczniów danej klasy.

W wykazie utworów dominuje literatura polska. Z literatury powszechnej uwzględniono arcydzieła klasyków oraz najbardziej wartościowe utwory z literatury współczesnej, zwłaszcza utwory o dużym ładunku ideologicznym. Chodziło o takie utwory, które dzięki sztuce słowa potrafią oddziaływać na młodzież wychowując ją w duchu moralności socjalistycznej i kształtując jej naukowy pogląd na świat. Z tego względu szczególnie obficie reprezentowana jest literatura radziecka.

W podobny sposób ułożona jest np. lista lektury uzupełniającej w klasach VI—VIII ogólnokształcących szkół czeskich. Przeważają w niej utwory czeskie, obok których wymienia się jedynie kilka utworów pisarzy radzieckich. W programach radzieckich w klasach VIII—X mamy dwojaki rodzaj lektur uzupełniającej: 1. niewielką liczbę (od 7—13) arcydzieł pisarzy rosyjskich, radzieckich i klasyków literatury powszechnej — tę literaturę uczniowie powinni poznać przede wszystkim, 2. duże wykazy książek do czytania, ułożone według następujących działów:

I. Twórczość ludowa.

II. Literatura piękna: 1. Literatura rosyjska do Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej, 2. Rosyjska literatura radziecka, 3. Literatura narodów Związku Radzieckiego, 4. Literatura powszechna.

III. Krytyka, biografie pisarzy, literaturoznawstwo, pamiętniki.

W klasach V—VII jest tylko jeden duży wykaz książek do lektury pozalekcyjnej na każdą klasę z podziałem jak wyżej na punkty I i II (1—4). Nie ma natomiast — rzecz prosta — punktu III.

Jeśli chodzi o rodzaje literackie, w liście lektury uzupełniającej głównie reprezentowana jest proza, ale nie pominięto też najważniejszych utworów dramatycznych i poetyckich, w szczególności, jeżeli to było konieczne do uzupełnienia i pogłębienia tematyki programowej.

#### 4. Uwagi końcowe

Tymi założeniami kierował się Instytut Pedagogiki opracowując — przy dużym współudziale Komisji Programowej Literatury Polskiej oraz niemal wszystkich WODKO — nową listę lektury uzupełniającej, zatwierdzoną przez Ministerstwo Oświaty i opublikowaną poniżej oraz w *Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty* nr 1/55.

W klasach V—VII ułożono utwory w porządku alfabetycznym według

nazwisk autorów. Natomiast w klasach IX—XI, w których program przewiduje systematyczny kurs literatury, zgrupowano utwory w dwóch działach.

Pierwszy — obejmuje utwory, które uzupełniają i pogłębiają materiał programowy danej klasy. Mamy tu utwory pisarzy związanych swą twórczością i działalnością z epoką omawianą przez program literatury w tej klasie, np. w klasie IX — utwory Corneille'a, Moliera, Woltera.

Drugi dział obejmuje utwory, które rozszerzają materiał programowy danej klasy bądź wykraczają poza program, przygotowując materiał do realizacji programu w klasach wyższych. Np. w klasie IX mamy w tym dziale *Wybór nowel* Dygasińskiego. Zapoznanie się z tą książką pozwoli na pełniejsze ujęcie twórczości Dygasińskiego w klasie X. Ponadto w tym dziale uwzględniono najważniejsze, cenne pod względem wychowawczym pozycje literatury współczesnej polskiej i powszechnej.

Nauczyciel języka polskiego powinien zapoznać się ze wszystkimi utworami z lektury uzupełniającej i podać uczniom na początku roku szkolnego — a jeszcze lepiej przed wakacjami — wykaz utworów przewidzianych na daną klasę. Zapoznanie uczniów z listą lektury, zachęcenie ich do czytelnictwa przez zastosowanie różnych środków propagandy książki pomoże w planowym kierowaniu czytelnictwem młodzieży (por. artykuł W. Słodkowskiego *Z zagadnień lektury uzupełniającej*, *Polonistyka*, 1954, nr 6).

Powtarzam: dobrze będzie, jeśli uczniowie przeczytają wszystkie utwory z lektury uzupełniającej, ale obowiązkowo powinni przeczytać przynajmniej 6—8 pozycji w ciągu roku. Nauczyciel wybierze z listy lektury 3—4 pozycje, uwzględniając wśród nich również utwory pogłębiające i rozszerzające program danej klasy. Utwory te — bez poddawania ich dokładnej analizie — omówi na lekcjach poświęconych lekturze uzupełniającej.

W związku z przygotowaniem nowego programu literatury polskiej zajdzie oczywiście potrzeba rewizji lektury uzupełniającej. Byłoby rzeczą wielkiej wagi, aby zarówno lista lektury, tj. dobór utworów, jak i założenia, którymi się kierowano przy jej ułożeniu, stały się tematem szerokiej dyskusji wśród polonistów. Niemniej cenne byłyby wypowiedzi na temat metod opracowywania lektury uzupełniającej, sposobów wiązania jej z materiałem programowym oraz wyników pracy.

Szkoły nasze walczą o podniesienie wyników nauczania, o kształtowanie naukowego poglądu na świat i wychowanie młodzieży w duchu moralności socjalistycznej. W pracy tej za mało wyzyskujemy tak cenny środek oddziaływania, jak słowo i obraz artystyczny. Lektura uzupełniająca, zawierająca wykaz utworów wartościowych pod względem ideowym i artystycznym, może stać się potężnym orężem w walce o wychowanie nowego człowieka.



## LISTA LEKTURY UZUPEŁNIAJĄCEJ Z JĘZYKA POLSKIEGO

U w a g a : Książki oznaczone gwiazdką zasługują na szczególne uwzględnienie.

### Klasa V

- \*1. H. Bobińska — *Pionierzy* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
- \*2. H. Boguszewska — *Czerwone węże* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
- \*3. J. Broniewska — *Krystek z Warszawy* W-wa 1953, MON
4. A. i Cz. Centkiewiczowie — *Anaruk, chłopiec z Grenlandii* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
5. D. Defoe — *Robinson Kruzoe* (w oprac.) W-wa 1952, PZWS
6. A. Gajdar — *Dym w lesie* W-wa 1951, „Książka i Wiedza“
7. A. Kuprin — *Biały pudel* W-wa 1949, „Nasza Księgarnia“
8. I. Likstanow — *Przygody Jungi* W-wa 1951, „Nasza Księgarnia“
- \*9. Z. Marchlewska — *Z pięciu miast* W-wa 1951, „Nasza Księgarnia“
10. G. Morcinek — *Łysek z pokładu Idy* W-wa 1949, Katowice ZNP
- \*11. M. Nosow — *Witia Malejew* W-wa 1953, „Czytelnik“
12. H. Ożogowska — *Na Karolewskiej* W-wa 1951, „Nasza Księgarnia“
13. W. Strzałkowska — *Gdzie jest Murzynno* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
14. W. Umiński — *Podróż bez pieniędzy* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
15. I. Wasilenko — *Szczurek* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
- \*16. W. Wasilewska — *Pokój na poddaszu* W-wa 1954, „Czytelnik“
17. W. Żukrowski — *Poszukiwacze skarbów* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
- \*18. N. Kolpakowa (oprac.) — *Złote ręce* (zbiór baśni ZSRR) W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“

### Klasa VI

- \*1. H. Bobińska — *Soso* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
2. A. i Cz. Centkiewiczowie — *Odarpi, syn Egiwy* W-wa 1953, „Czytelnik“
3. J. Curwood — *Włóczęgi północy* W-wa 1954, „Iskry“
4. K. Dickens — *Dawid Copperfield* (w oprac.) W-wa 1952, PZWS
5. A. Dygasiński — *Co się dzieje w gwiazdach* W-wa 1950, „Książka i Wiedza“ (Tom II)
6. B. Hertz — *Z dziejów terminatora* W-wa 1954, „Czytelnik“
- \*7. B. Jemiellanow — *Opowiadania o Gajdarze* W-wa 1951, „Czytelnik“
8. K. Kassil-Polanowski — *Ulica młodszego syna* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
9. M. Konopnicka — *Urbanowa* W-wa 1949, Gebethner i Wolff
- \*10. M. Konopnicka — *Nasza szkapa* W-wa 1953, „Czytelnik“
11. J. I. Kraszewski — *Jak się dawniej listy pisały* W-wa 1953, „Czytelnik“
12. E. Niziurski — *Księża urwisów* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
- \*13. E. Orzeszkowa — *Dobra pani* W-wa 1950, „Czytelnik“ (KUK)
14. E. Orzeszkowa — *ABC* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*15. W. Osiejewa — *Wasiak Trubaczow* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
- \*16. B. Prus — *Sieroca dola* W-wa 1953, „Czytelnik“
- \*17. B. Prus — *Katarynka* W-wa 1953, „Czytelnik“
18. H. Sienkiewicz — *W pustyni i w puszczy* W-wa 1953, PIW
19. M. Twain — *Królewicz i żebrak* W-wa 1954, „Iskry“
20. W. Umiński — *Flibustierowie* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“

### Klasa VII

- \*1. H. Bobińska — *Zemsta rodu Kabunauri* W-wa 1950, „Nasza Księgarnia“
2. W. Hugo — *Kozeta* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
3. M. Iljin — *Czarno na białym* W-wa 1949, „Czytelnik“

4. A. Jakowlew — *Roald Amundsen* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
- \*5. W. Katajew — *Samotny biały żagiel* W-wa 1953, „Iskry“
- \*6. I. Likstanow — *Malec* W-wa 1950, „Książka i Wiedza“
7. J. London — *Zew krwi* W-wa 1949, Kuthan
- \*8. A. Mickiewicz — *Wybór ballad* W-wa 1952, „Książka i Wiedza“
9. G. Morcinek — *Odkryte skarby* W-wa 1953, „Iskry“
- \*10. A. Musatow — *Dom na wzgórzu* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
- \*11. B. Prus — *Nawrócony* W-wa 1950, „Książka i Wiedza“
- \*12. B. Prus — *Grzechy dzieciństwa* W-wa 1953, PIW
13. H. Rudnicka — *Uczniowie Spartakusa* W-wa 1950, „Nasza Księgarnia“
14. A. Rybakow — *Kordzik* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
- \*15. H. Sienkiewicz — *Orso* W-wa 1953, PIW
- \*16. H. Sienkiewicz — *Bartek zwycięzca* W-wa 1948, „Książka i Wiedza“
- \*17. H. Sienkiewicz — *Krzyżacy* W-wa 1953, PIW
- \*18. W. Tropaczyńska-Ogarkowa — *Żołnierze Kościuszki (I—III)* W-wa 1952—4, „Nasza Księgarnia“

#### Klasa VIII

- \*1. W. Broniewski — *Młodym do lotu* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
2. A. Czechow — *Nowele: Wańka, Kameleon, Kapral Priszbiejew, Człowiek w futerale (Nowela rosyjska XIX w.)* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
3. K. Dickens — *Oliwer Twist* W-wa 1953, PIW
- \*4. W. Hugo — *Gavroche* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
- \*5. I. Jefremow — *Biały Róg* W-wa 1953, „Iskry“
6. W. Kawerin — *Dwaj kapitanowie* W-wa 1952, „Nasza Księgarnia“
- \*7. M. Konopnicka — *Nowele: Józik Srokacz, Pod prawem, Banasiowa, Z włumaniem* W-wa 1951, „Czytelnik“
8. J. I. Kraszewski — *Król chłopów* W-wa 1954, Lud. Sp. Wyd.
9. J. London — *Biały kiel* W-wa 1954, „Iskry“
10. W. Markowska — *Mity greckie* W-wa 1953, „Iskry“
- \*11. W. Markowska — *Droga na barykady Komuny Paryskiej* W-wa 1952, MON
- \*12. A. Mickiewicz — *Wybór poezji* W-wa 1952, „Książka i Wiedza“
- \*13. S. Mściślawski — *Szpak — ptak wiosenny* W-wa 1951, „Książka i Wiedza“
- \*14. E. Orzeszkowa — *Nowele: W zimowy wieczór, Romanowa, Silny Samson, Obrazek z lat głodowych* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*15. B. Prus — *Nowele: Michałko, Pałac i rudera, Żywy telegraf, Przygoda Stasia, Na wakacjach* W-wa 1953, „Czytelnik“
- \*16. S. Sempolowska — *Na ratunek* W-wa 1953, „Iskry“
- \*17. H. Sienkiewicz — *Nowele: Humoreski z teki Worszyłły, Wspomnienie z Mariopoly, Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*18. W. Sieroszewski — *Kulisi* W-wa 1954, „Czytelnik“
19. T. Siomuszkin — *Alitet odchodzi w góry* W-wa 1953, „Iskry“
- \*20. J. Słowacki — *Wybór liryk i listów* Kraków 1950, M. Kot
- \*21. I. Turgieniew — *Mumu* W-wa 1951, „Książka i Wiedza“
- \*22. S. Żeromski — *Silaczka* W-wa 1953, „Czytelnik“

#### Klasa IX

##### I

1. M. Cervantes — *Don Kichot* (w oprac.) W-wa 1948, „Wiedza“
2. P. Corneille — *Cyd* W-wa 1954, PIW
3. Homer — *Odyseja* W-wa 1953, „Czytelnik“

4. G. Keller — *Romeo i Julia na wsi* W-wa 1954, „Czytelnik“
- \*5. Moliere — *Skąpiec* Wrocław 1950, Ossolineum
- \*6. Wolter — *Tak toczy się świętek* W-wa 1953, PIW

## II

1. A. Dygasiński — *Wybór nowel* W-wa 1953, „Nasza Księgarnia“
- \*2. A. Fadiejew — *Młoda Gwardia* W-wa 1954, „Iskry“
3. T. Gautier — *Kapitan Fracasse* W-wa 1951, „Nasza Księgarnia“
4. W. Hugo — *Rok 1793* W-wa 1948, „Wiedza“
- \*5. E. Kazakiewicz — *Wiosna nad Odrą* W-wa 1952, MON
6. J. I. Kraszewski — *Zygmuntowskie czasy* Łódź 1946, Wł. Bąk
7. J. I. Kraszewski — *Brühl* Wrocław 1954, Ossolineum
- \*8. A. Mickiewicz — *Grażyna* Wrocław 1953, Ossolineum
- \*9. I. Neverly — *Archipelag ludzi odzyskanych* W-wa 1950, „Czytelnik“
- \*10. B. Polewoj — *Opowieść o prawdziwym człowieku* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*11. H. Sienkiewicz — *Hania* W-wa 1954, PIW
12. H. Sienkiewicz — *Stary sługa* W-wa 1954, PIW
13. M. Żuławski — *Opowieść atlantycka* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“

## Klasa X

### I

1. J. Byron — *Giaur* W-wa 1952, PIW
2. A. Czechow — *Końskie nazwisko i inne opowiadania* W-wa 1950, „Czytelnik“
3. K. Dickens — *Klub Pickwicka* W-wa 1953, PIW
4. A. Fredro — *Pan Jowialski* Wrocław 1952, Ossolineum
5. J. W. Goethe — *Cierpienia młodego Wertera* W-wa 1953, PIW
- \*6. M. Gogol — *Rewizor* Wrocław 1953, Ossolineum
7. H. Heine — *Poezje wybrane* Wrocław 1951, Ossolineum
8. W. Hugo — *Nędznicy* W-wa 1948, KUK
9. Z. Krasiński — *Nieboska komedia* Wrocław 1952, Ossolineum
10. J. I. Kraszewski — *Ostap Bondarczuk* W-wa 1953, PIW
11. T. Lenartowicz — *Poezje wybrane* W-wa 1954, „Czytelnik“
12. A. Malczewski — *Maria* Kraków 1947, Ossolineum
- \*13. A. Mickiewicz — *Dziady*, cz. IV W-wa 1952, „Książka i Wiedza“
- \*14. E. Orzeszkowa — *Meir Ezofowicz* W-wa 1954, „Czytelnik“
- \*15. E. Orzeszkowa — *Niziny* W-wa 1954, „Czytelnik“
- \*16. B. Prus — *Emancypantki* W-wa 1953, „Czytelnik“
- \*17. A. Puszkina — *Eugeniusz Oniegin* W-wa 1952, „Książka i Wiedza“
18. F. Schiller — *Ballady* W-wa 1954, „Nasza Księgarnia“
19. H. Sienkiewicz — *Ogniem i mieczem* W-wa 1954, PIW
20. H. Sienkiewicz — *Pan Wołodyjowski* W-wa 1954, PIW
21. H. Sienkiewicz — *Wybór listów z Ameryki i z Afryki* W-wa 1950, PIW, *Dziela*, T. 44
- \*22. J. Słowacki — *Fantazy* W-wa 1953, PIW
- \*23. J. Słowacki — *Wybór liryk i listów* Kraków 1950, M. Kot
24. I. Turgieniew — *Szlacheckie gniazdo* W-wa 1952, „Książka i Wiedza“

### II

- \*1. W. Ażajew — *Daleko od Moskwy* W-wa 1950, „Książka i Wiedza“
2. J. Broszkiewicz — *Kształt miłości* W-wa 1952, „Czytelnik“
3. H. Fast — *Droga do wolności* W-wa 1952, „Książka i Wiedza“

- \*4. L. Infeld — *Wybrańcy bogów* W-wa 1950, „Książka i Wiedza“
- 5. M. Jastrun — *Mickiewicz* W-wa 1949, PIW
- \*6. K. Paustowski — *Opowieść północna* W-wa 1953, „Czytelnik“
- \*7. W. Szekspir — *Hamlet* W-wa 1953, PIW

## Klasa XI

### I

- 1. T. Boy-Żeleński — *Znasz-li ten kraj* W-wa 1949, „Czytelnik“
- 2. M. Dąbrowska — *Noce i dnie* W-wa 1950, „Czytelnik“
- 3. A. France — *Zbrodnia Sylwestra Bonnard* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- 4. J. Fučík — *Reportaż spod szubienicy* W-wa 1953, „Książka i Wiedza“
- \*5. M. Gorki — *Moje uniwersytety* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*6. W. Majakowski — *Wiersze i poematy* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- 7. Z. Nałkowska — *Medaliony* W-wa 1953, „Czytelnik“
- 8. W. St. Reymont — *Nowele: Tomek Baran, Sprawiedliwie, Śmierć* W-wa 1954, PIW
- 9. M. Szołchow — *Cichy Don* W-wa 1951, „Czytelnik“
- \*10. L. Staff — *Wybór poezji* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- \*11. J. Tuwim — *Wybór poezji* W-wa 1949, „Czytelnik“
- 12. S. Żeromski — *Popioły* W-wa 1954, „Czytelnik“

### II

- 1. K. Brandys — *Obywatele* W-wa 1954, „Czytelnik“
- 2. B. Czeszko — *Pokolenie* W-wa 1954, „Czytelnik“
- 3. J. Iwazskiewicz — *Czerwone tarcze* W-wa 1954, „Czytelnik“
- 4. K. Koźniewski — *Piątka z ulicy Barskiej* W-wa 1952, PIW
- 5. J. London — *Martin Eden* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- 6. A. Makarenko — *Poemat pedagogiczny* W-wa 1949, „Książka i Wiedza“
- 7. T. Mann — *Buddenbrokowie* W-wa 1951, „Książka i Wiedza“
- \*8. M. Ostrowski — *Jak hartowała się stal* W-wa 1952, MON
- 9. A. Seghers — *Siódmy krzyż* W-wa 1951, „Czytelnik“
- \*10. L. Tołstoj — *Wojna i pokój* W-wa 1950, PIW
- 11. W. Żukowski — *Dni klęski* W-wa 1953, MON

JADWIGA DARKUS i ZOFIA STRZELECKA

## LEKCJE NA TEMAT UTWORÓW A. MICKIEWICZA W KLASIE V

Utwory Adama Mickiewicza czytamy z dziećmi już od klas najniższych. W klasach V, VI i VII przybywa ich coraz więcej.

W klasie piątej w pierwszym okresie roku szkolnego opracowujemy dwa opisy przyrody z *Pana Tadeusza: Zachód słońca* i *Obłoki*. W trzecim okresie — balladę *Pani Twardowska* oraz bajkę *Pies i wilk*.

Opracowanie tych utworów na poziomie klasy piątej nie jest sprawą łatwą. Przedstawiając swój projekt lekcji na temat ballady *Pani Twardowska* i bajki *Pies i wilk* pragniemy wywołać w związku z tym żywą dyskusję i przyczynić się do jak najlepszego opracowania tych utworów na lekcjach.

## I

Wstępem do ich opracowania może być czytanka G. Pauszer-Klonowskiej pt. *Z dzieciństwa A. Mickiewicza*, na którą program przeznacza jedną godzinę.

Na początku lekcji zawiesimy w klasie portret Mickiewicza (jeżeli to możliwe — z lat młodości). Dzieci swobodnie powiedzą, co pamiętają o Adamie Mickiewiczu. Nawiążemy do wiadomości z klas poprzednich i do lekcji poświęconych opisom przyrody z *Pana Tadeusza*. Potem przeczytamy opowiadanie *Z dzieciństwa A. Mickiewicza*.

Po krótkim wyjaśnieniu trudnych wyrazów (np. strzyga, rusalka itp.) dzieci powiedzą, czego dowiedziały się o dzieciństwie poety. Wypowiedzi te uporządkujemy i zapiszemy ich plan w punktach na tablicy (dzieci zapisują w zeszytach).

- Np.:
1. Dom rodzinny Mickiewicza
  2. Rodzina poety
  3. Inni domownicy
  4. Atmosfera (nastrój) w domu rodzinnym Mickiewicza
  5. Usposobienie i upodobania Adama Mickiewicza w dzieciństwie.

W domu dzieci przygotowują według planu opowiadanie o dzieciństwie Adama Mickiewicza ze szczególnym uwzględnieniem punktu piątego.

## II

Następne lekcje poświęcimy opracowaniu ballady pt. *Pani Twardowska*.

Celem tej trzygodzinnej jednostki metodycznej będzie:

a) dokładne zaznajomienie dzieci z utworem i wykazanie jego piękna, a tym samym — sztuki poetyckiego Adama Mickiewicza;

b) stwierdzenie, iż Adam Mickiewicz czerpał tematy z opowiadań ludowych i opracowywał je na swój własny sposób, z wielkim artyzmem i pomysłowością, zachowując wierzenia ludowe i główne rysy bohatera ludowego („usobienie siły i sprawiedliwości społecznej“);

c) ćwiczenie w pięknym czytaniu (recytacji, inscenizacji).

Będzie też okazja do kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat przy krytycznym omawianiu wiary ludu w diabła i jego moce nadprzyrodzone, stosunku poety do tych wierzeń przy wyodrębnianiu elementów fantastycznych w utworze.

Analizując balladę możemy opracować następujące elementy utworu literackiego przewidziane programem w dziale *Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze*:

1. Temat utworu
2. Postać główna oraz postacie drugorzędne

3. Elementy realistyczne i fantastyczne w utworze
4. Język utworu (obrazowość, barwność, żywość, wyróżnianie w tekście porównań, przenośni, wyrazów dźwiękonaśladowczych).

## L e k c j a I

Celem tej lekcji będzie zapoznanie uczniów z podaniem ludowym o Twardowskim i balladą A. Mickiewicza *Pani Twardowska*.

1. Sprawdzamy pracę domową uczniów: Opowiadanie o dzieciństwie Adama Mickiewicza na podstawie czytanki. Podkreślamy upodobania poety w dzieciństwie (słuchanie opowiadań i baśni ludowych).

2. Następnie powiemy uczniom, iż Mickiewicz wiele tych opowiadań i baśni pamiętał przez całe życie i niektóre przetworzył na piękne wiersze. Tak było z podaniem o Twardowskim. Krótko opowiemy treść tego podania nadmieniając, iż sama postać jest autentyczna, że był taki szlachcic na uniwersytecie krakowskim i że „różni różnie o nim plotą“, zmieniając pewne szczegóły, jak to zwykle bywa w opowiadaniach ustnych. We wszystkich jednak powtarza się to, że Twardowski zawarł umowę z diabłem, posiadał moc czarodziejską i okazał się sprytniejszy od diabła.

Mickiewiczowi podobało się widocznie podanie o Twardowskim, bo napisał na ten temat piękny wiersz.

3. Czytamy albo recytujemy balladę (po bardzo starannym przygotowaniu się do tego w domu).

Potem pozwalamy uczniom na spontaniczne wypowiedzi i wyjaśniamy niezrozumiałe wyrazy, o które dzieci zapytają.

Następnie polecamy dzieciom przygotować się w domu do czytania utworu na drugiej lekcji oraz wypisać lub podkreślić niezrozumiałe wyrazy. Zapowiadamy, iż utworowi temu poświęcimy jeszcze dwie godziny.

## L e k c j a II

Na początku lekcji zapisujemy temat: Omówienie utworu Mickiewicza *Pani Twardowska*. Potem dzieci odczytują tekst utworu. Po odczytaniu zaczynamy analizę treści od określenia

1. Miejsca akcji — (karczma, która nazywa się „Rzym“). Zwracamy uwagę na nastrój, jaki panuje w karczmie. Odczytując pierwszą zwrotkę dzieci stwierdzają, że jest bardzo wesoło, jest wielka zabawa („jedzą, piją, lulki palą, tańce, hulanka, swawola...“).

2. Następnie wyodrębniamy postacie zebrane w karczmie (główne — Twardowski, potem diabeł; podrzędne — szewc, żołnierz, patron z trybunału, pani Twardowska).

3. Ustalamy, kto jest główną postacią utworu. (Chociaż w tytule pani Twardowska, to faktycznie — pan Twardowski).

Ośrodkiem zainteresowania i motorem całej zabawy jest — Twardowski. Już druga zwrotka jest całkowicie jemu poświęcona. Twardowski

jest bardzo pewny siebie („podparł się w boki, jak basza“), wszystkich zabawia („śmiesz, tumani, przestrasza“).

4. Jak Twardowski to robi? — Analizując zwrotki 3, 4, 5 wyliczamy sztuczki Twardowskiego (zamienił „odważnego“ żołnierza w zajaca, zwierzę najbardziej tchórzliwe; patrona z trybunału — w kundla, gdy tylko potrząsnął kieską z pieniędzmi; z głowy szewca wytoczył pół beczki wódki).

Stwierdzamy, że Twardowski podobnie jest przedstawiony w balladzie jak w opowiadaniu ludowym. Nie tylko swoimi czarodziejskimi sztuczkami zadziwia i przestrasza, ale ośmiesza i karze tchórzliwego żołnierza, przekupnego i chciwego sędziego, szewca-pijaka. Tak właśnie w baśniach ludowych postępuje główny bohater.

5. Nagle wśród wesołej zabawy zaczynają się dziać jakieś dziwne rzeczy (zupełnie jak w baśni ludowej): „kielich zaświstał, zazgrzytał...“ Pojawia się diabeł — Mefistofeles.

Dzieci na podstawie tekstu opiszą jego postać, zwrócą uwagę na zachowanie („...bieży obcesem...“, „za kontusz ułapił...“). Zachowanie Twardowskiego zmienia się, gdy pojawia się diabeł. Jest wyraźnie zmieszany, speszony, niezadowolony („po coś tu, kumie, zawital?“), udaje, że nie poznaje znajomego, chce nawet uciec („Twardowski ku drzwiom się kwapił na takie „*dictum acerbum*““).

6. Czego chce diabeł od Twardowskiego?

Dzieci krótko opowiadają o umowie Twardowskiego z diabłem i mówią, dlaczego Twardowski nie może uciec („*nobile verbum*“). Twardowski jest jednak bardzo sprytny, pomysłowy. Wykorzystuje warunki umowy i daje diabłu do wykonania różne polecenia. Dzieci je wyliczają. Podkreślamy, że są to zadania niemożliwe do wykonania w rzeczywistości, ale w baśni — wszystko jest możliwe.

7. Jak diabeł wykonuje próby? Co wykonał, czego się przelał? Dlaczego wolał zrezygnować z duszy Twardowskiego, niż mieszkać z jego żoną? (Widocznie była taka zła, że nawet diabeł nie mógłby z nią wytrzymać).

8. Zwrócimy uwagę na to, jak Mickiewicz stopniuje próby; w pewnym momencie wydaje się nawet czytelnikowi, że diabeł już wygrał („teraz jużes w naszej mocy...“) i nagle — sytuacja się zmienia: diabeł tchórzy, Twardowski wygrywa, triumfuje. Gdyby autor od razu powiedział, że Twardowski wygra, nie zaciekawilby czytelnika. Teraz wyjaśniamy, dlaczego tytuł utworu brzmi *Pani Twardowska*, choć treść wskazuje, że główną postacią jest pan Twardowski. Ustalamy również temat utworu.

Na zakończenie lekcji dzieci zapiszą w zeszytach np. taką wspólnie zredagowaną notatkę:

Mickiewicz opierając się na opowiadaniu ludowym napisał utwór o panu Twardowskim. Przedstawił w nim sprytnego, odważnego i żądnego nadludzkiej mocy człowieka, który zawarł umowę z diabłem. Za moc

czarodziejską przyrzekł mu swą duszę, którą diabeł mógł zabrać tylko w Rzymie. Twardowski używał swej czarodziejskiej mocy i nie kwapił się do piekła. Wtedy diabeł zwabił go podstępnie do karczmy pod nazwą „Rzym“ i zażądał wypełnienia umowy. Twardowski swoim sprytem zmusił diabła do odstąpienia od umowy.

Jako pracę domową dzieci napiszą krótkie streszczenie ballady uwzględniając chronologiczny bieg wydarzeń. Zastanowią się też nad sposobem zainscenizowania utworu.

### L e k c j a III

Trzecią lekcję o *Pani Twardowskiej* zaczniemy od przeczytania paru streszczeń oraz porównania biegu wydarzeń w nich i w utworze Mickiewicza. Potem wezwiemy dzieci do przedstawienia propozycji inscenizacji wiersza. Najpierw musi nastąpić podział na role (autor, Twardowski, diabeł). Potem — ćwiczenie w czytaniu z omawianiem akcentów, intonacji, tempa recytacji itp. Wtedy też zwracamy uwagę na wyrażenia dźwięko-naśladowcze i sposób ich oddania głosem. Wydobywamy różne walory stylu (zwięzłość, trafność, obrazowość porównań, żywość, barwność, bogactwo). Na czytanie rolami poświęcimy jak najwięcej czasu, gdyż w ten sposób nie tylko ćwiczyć będziemy technikę czytania estetycznego, ale i wyjaśnimy resztę niezrozumiałych wyrażen i zwrotów, wykażemy piękno i bogactwo języka oraz kunsztowność kompozycji utworu. Na zakończenie omówimy sposób inscenizacji wydobywając te sceny, które można pokazać. Tu znowu wyjdą wyraźnie momenty realistyczne i fantastyczne.

Samo opracowanie właściwej inscenizacji, która jest dość trudna, przeniesiemy na zajęcia pozalekcyjne, gdyż w trzech godzinach lekcyjnych już tego nie zmieścimy. Możemy też poprzestać tylko na czytaniu rolami.

Na zakończenie lekcji pomówimy z dziećmi na temat, dlaczego utwór *Pani Twardowska* tak bardzo się wszystkim podoba. W ten sposób podsumujemy wyniki analizy treści i formy.

Dzieci na pewno powiedzą przede wszystkim o treści, musimy więc zrećźnie skierować ich uwagę i na formę: obrazowy sposób przedstawienia akcji i postaci, żywość akcji, piękne, trafnie oddające treść wyrazy i zwroty (trzeba żądać przykładów), fantastyka, humor, dowcip.

Co nas bawi w tym utworze? (sztuczki Twardowskiego, potem — jego wykręcanie się diabłu, kłopoty diabła).

O czym dowiadujemy się z tego utworu?

Dzieci zapewne powiedzą, że o panu Twardowskim, o treści podania ludowego. Naprowadzimy je, przypomnimy to, co w toku analizy nie dość mocno było zaakcentowane, że Mickiewicz wyzyskując tylko pewne elementy podania ludowego potrafił stworzyć zupełnie nowy, piękny utwór, wzbogacając w ten sposób naszą literaturę. Pokazał nam postać, która ma główne cechy bohatera utworów ludowych: spryt, odwagę, ro-



zum, dzięki którym potrafi on pokonać największe przeciwności, wyjść z największych opresji (pokonać diabła). Poeta, tak jak lud, obdarzył swego bohatera mocą czarodziejską, której on używał nie tylko dla budzenia podziwu i wesołości, ale i dla ośmieszania oraz ukarania ludzi posiadających rozmaite wady, np. samochwalstwo i tchórzliwość, chciwość, pijaństwo. Mickiewicz dostrzegał i cenił zawartą w utworach ludowych mądrość i wiarę w sprawiedliwość i ukazywał to w swoich utworach.

W następnych klasach uczyć się będziemy o innych utworach Mickiewicza opartych na baśniach i podaniach ludowych. Będziemy omawiać nie tylko ich treść, nie tylko naiwne wierzenia ludu, ale także szukać prawdziwej mądrości i wiary w sprawiedliwość, wyrazu dążeń i pragnień ludu, który w dawnych czasach ucisku i poniżenia nie mógł inaczej tego uzewnętrznić jak tylko w fantastycznych opowiadaniach i baśniach. Czimy Mickiewicza nie tylko za to, że pięknie pisał, ale i za to, że w ustnej twórczości ludowej dostrzegł piękno, mądrość i prawdę, że przez swą twórczość uczcił lud prosty i pokazał, że ten lud jest wielką i wartościową częścią narodu.

Kończąc lekcję powiemy o Roku Mickiewiczowskim i o uchwale Światowej Rady Obrońców Pokoju, która poleciła wszystkim narodom miłującym pokój uczcić naszego największego poetę.

Do domu możemy zadać klasie zdolnej i dobrze przygotowanej pracę piśmienną na temat: Czego dowiedzieliśmy się o Mickiewiczu przy omawianiu wiersza *Pani Twardowska*. Kilka prac odczytamy na następnej lekcji, a wszystkie (wyjątkowo) sprawdzimy w domu.

Uczniom polecimy nauczyć się wybranego fragmentu (rol) albo całości i wyznaczmy termin egzekwowania recytacji.

### III

Na ostatnich dwóch lekcjach poświęconych lekturze utworów Mickiewicza opracujemy bajkę *Pies i wilk*.

Celem lekcji będzie, poza zapoznaniem się z treścią bajki, jej obrazowością i morałem, praktyczne zaznajomienie dzieci z nowym gatunkiem literackim — bajką.

Będziemy też ćwiczyć z dziećmi formę opisu postaci.

Cel wychowawczy lekcji osiągniemy, jeśli dzieci dobrze zrozumieją morał bajki: umiłowanie wolności ponad wygodne, dostatnie życie.

Na lekcję przygotowujemy kilka egzemplarzy ilustrowanego wydania *Bajek* Mickiewicza (dobrze byłoby, gdyby każde dziecko miało egzemplarz dla siebie).

#### T o k l e k c j i

P i e r w s z ą lekcję rozpoczniemy od oglądania wraz z dziećmi ilustracji do bajek. Zwrócimy uwagę na to, że ilustracje przedstawiają najczęściej zwierzęta.

Dzieci odczytują tytuł książki, nazwisko autora. Zapisujemy na tablicy i w zeszytach: A. Mickiewicz — *Bajki*.

W ten sposób wprowadzamy nazwę nowego gatunku literackiego bez wyjaśnienia jeszcze jego znaczenia.

Nauczyciel podaje kilka tytułów bajek i czyta jedną z nich pt. *Pies i wilk*. Dzieci słuchają nie otwierając podręczników ani swoich egzemplarzy bajek Mickiewicza.

Po odczytaniu bajki przez nauczyciela dzieci otwierają podręczniki, bo przy omówieniu treści będą musiały często sięgać do tekstu.

Analizę treści zaczniemy od wyodrębnienia postaci psa i wilka.

1. Dzieci wyszukują w tekście określenia dotyczące psa i wilka i pod kierunkiem nauczyciela wyjaśniają je przy pomocy przypisów. Zapisujemy te określenia.

2. Jak wyglądał pies?	Jak wyglądał wilk?
bernardyńskiego karku,	mizerny
sędziowskiego brzucha	skóra i kości
tłuste podgardle zwisające do kolan	
szmelcowana sierść itd.	

Wykazujemy kontrastowość wyglądu zwierząt.

3. Następnie dwoje dzieci czyta rozmowę wilka i psa. Zastanawiamy się nad jej treścią. Stwierdzamy, że wilk podziwia psa, zachwyca się jego dobrym wyglądem.

Dzieci cytują:

„Co to za łeb, mój Boże, choć walić obuchem —  
A kark jaki, a brzuch jaki!  
Brzuch, niech mnie porwą sobaki,  
Jeżeli, uczciwszy uszy,  
Wieprza widziałem kiedy z takim brzuchem.“

4. Co pies radzi wilkowi?

Znowu dzieci cytują i omawiamy znaczenie słów:

„Idź między ludzi i na służbę przystań!“

5. Jakie obowiązki miał pies?

Czytając zwracamy specjalną uwagę na słowa:

„Panom pochlebiać ukłonem“.

6. Z kolei omówimy wspaniały opis zasluchanego wilka: „...słuchał: uchem, gębą, nosem“, który „już obiecane wietrzył specyjały“, i nagły zwrot uwagi na ślady po obroży, symbolu niewolniczego życia psa.

7. Przeczytamy krótką, kapitalną wymianę zdań: „— A to co? Gdzie? — Ot, tu na karku? — Eh, błazeństwo... — Cóż przecie?...“

8. Wreszcie czytamy i rozważamy odpowiedź wilka:

„Lepszy w wolności kęsek lada jaki  
Niżli w niewoli przysmaki.“

Wilk wolał cierpieć głód i niedostatek w lesie na wolności, niż służyć panu, żyć w dostatku, ale w niewoli.

Na tym kończymy pierwszą lekcję polecając w domu opisać psa i wilka na podstawie tekstu z podaniem cytatów. (Można podzielić klasę na dwie grupy i jednej polecić opis psa, drugiej wilka.)

Na drugiej lekcji przeprowadzamy z dziećmi krótką dyskusję na temat, czyje postępowanie bardziej im się podobało, a potem — czyje zachowanie bardziej się podobało Mickiewiczowi.

Dzieci uzasadniają twierdzenie, że Mickiewiczowi podobało się zachowanie wilka, a nie psa (np. poeta opisując wygląd psa używa określeń nieprzyjemnych; pies niechętnie przyznaje się, że nosi w nocy obrozę).

Poeta o wilku mówi z sympatią (wygląd wilka, ostatnia wypowiedź i wyrzeczenie się dostatku zdobytego za cenę wolności).

Następnie pytamy, czy przedstawione zwierzęta są takie, jak w rzeczywistości. Co w nich jest rzeczywistego? Co zmyślnego? Kogo nam przypominają?

Zwróćmy uwagę dzieci, że zwierzęta występujące w bajce zachowują się jak ludzie (używają wyrażen typowych dla ludzi: „Co to za łeb, mój Boże, choć walić obuchem“, „Niech mnie porwą sobaki“.)

Mówimy uczniom, że taki krótki utwór poetycki, w którym autor pod postacią zwierząt przedstawia ludzi i zwykle na końcu umieszcza jakąś naukę, nazywamy bajką. Wzywamy uczniów, aby dali przykłady znanych bajek, i wtedy zapewne wypłynie sprawa innego gatunku, baśni. Różnice między tymi gatunkami wyjaśnimy na oddzielnej lekcji.

Następnie razem z całą klasą redagujemy notatkę o bajce — nie siląc się na pełną definicję.

Np. bajka jest to krótki utwór poetycki, wierszowany; w utworze takim autor pod postacią zwierząt przedstawia ludzi, których cechy ośmiesza i krytykuje. Z postępowania ich wyciąga naukę moralną, którą najczęściej umieszcza na końcu bajki.

Następnie wyjaśniamy dzieciom słowa znajdujące się pod tytułem bajki („naśladowanie z Lafontaine'a“). Powiemy, że ułożyć bajkę jest to wielka sztuka. Tematy bajek na całym świecie są do siebie zbliżone, a często te same. Ale poeci opracowują je w różny sposób.

U nas pisali najpiękniejsze bajki Krasicki, Mickiewicz, w Rosji — Kryłow, we Francji — Lafontaine. Tam, gdzie jest dobrze zaopatrzona biblioteka szkolna, możemy urządzić małą wystawkę pięknie wydanych ostatnio bajek tych poetów.

W domu dzieci mogą narysować ilustracje do bajki lub opisać proponowaną przez siebie ilustrację. Nauczą się też czytać bajkę z podziałem na role.

## PLAN LEKCJI GRAMATYKI W KLASIE V

Temat: Męskoosobowy i rzeczowy rodzaj przymiotników

Cel poznawczy: praktyczne opanowanie poprawnych form przymiotnika w liczbie mnogiej.

Cel kształcący: ćwiczenie zdolności postrzegania, porównywania, wnioskowania, uogólniania na materiale językowym.

Cel wychowawczy: budzenie szacunku dla języka ojczystego przez uświadomienie ładu panującego w naszej mowie.

Przebieg lekcji:

I. Uczniowie mieli polecane wypisać (w domu) z wiersza Staffa *Wieczornica* (już opracowanego pod względem literackim) przymiotniki w liczbie pojedynczej wraz z wyrazami, do których się odnoszą, i określić ich rodzaj. Otrzymamy zestawienie:

zmrok zimowy

śnieg bogaty

z czerwonego paleniska

mróz złowieszczy

miła będzie wieczornica

rój świeży

język stary

przy wspólnym dziele

w dawnej dobie

młody głos

piękna bajka — (te wyrażenia dopiszemy w toku lekcji, o czym będzie mowa niżej)

Uczniowie odczytują pracę, określają rodzaj przymiotnika, wskazują końcówki rodzajowe: (-y, -a, -e). Przypominamy tu dzieciom, że jeśli chcą określić rodzaj przymiotnika będącego w innym przypadku niż mianownik, muszą w myśli powiedzieć sobie ten przymiotnik (łącznie z rzeczownikiem) w mianowniku. Jeszcze jedna uwaga: dzieci, wypisując z tekstu przymiotniki, mogą wypisać również wyrażenie: rój *kwitnący*. Wyjaśnimy wówczas, że wyraz *kwitnący* jest podobny do przymiotnika, ale przymiotnikiem nie jest. O takich wyrazach będziemy mówić dopiero w kl. VI i VII. Z kolei uczniowie mówią, jaką rolę w zdaniu odgrywają wypisane przymiotniki (tę odpowiedź uczniowie podają z tekstem wiersza w rękę). Są one przydawkami, a w jednym tylko wypadku orzeczeniem (łącznie z wyrazem *będzie*).

Właśnie ten przymiotnik, *miła*, zgadza się w rodzaju z podmiotem „wieczornica“, ale nie jest jego określeniem, dlatego polecenie pracy domowej brzmiało: wypisać przymiotniki wraz z wyrazami, do których się odnoszą, a nie: ...które określają.

Uzupełniamy listę przymiotników dwoma jeszcze przymiotnikami z tekstu (*młodych głosów*, *pięknych bajek*) polecając dzieciom podać je w mianowniku liczby pojedynczej (*młody głos*, *piękna bajka*).

II. W drugiej części lekcji wypisujemy na tablicy kilka — kilkanaście rzeczowników w liczbie mnogiej i polecamy dzieciom dobrać do każdego z tych rzeczowników odpowiedni przymiotnik, ale tylko spośród przymiotników, które występują w zestawieniu przygotowanym na dzisiejszą lekcję. Piszemy np. na tablicy:

ludzie	pisarze	zabawy
plony	czasy	sztandary
przyjaciele	kamienice	targi
obrazy	goście	palta
zetempowcy	zbiórki	dzieci
kobiety	książki	
drzewa	kwiaty	

Dobieranie właściwych przymiotników spośród podanych będzie źródłem ożywienia lekcji, a niefortunne próby zestawień mogą wprowadzić momenty humoru.

Otrzymamy następujące zestawienie (lub nieco inne), które uczniowie zapisują w zeszytach i na tablicy — zostawiwszy miejsce na zapisanie tematu lekcji:

<i>bogaci</i> ludzie	<i>mili</i> goście
<i>bogate</i> plony	<i>mile</i> zbiórki
<i>starzy</i> przyjaciele	<i>mile</i> dzieci
<i>stare</i> obrazy	<i>piękne</i> książki
<i>młodzi</i> zetempowcy	<i>świeże</i> kwiaty
<i>młode</i> kobiety	<i>wspólne</i> zabawy
<i>młode</i> drzewa	<i>zimowe</i> targi
<i>dawni</i> pisarze	<i>zimowe</i> palta
<i>dawne</i> czasy	<i>czerwone</i> sztandary
<i>dawne</i> kamienice	

Zwracamy uwagę na końcówki przymiotnika i przy pomocy pytań naprowadzamy do wysnucia wniosku, który zapisujemy: Przymiotniki, które się odnoszą do rzeczowników męskoosobowych, mają końcówkę *-y*, *-i*, wszystkie inne mają końcówkę *-e*.

Zwracamy uwagę, że wśród tych innych są męskie (nieosobowe), żeńskie (osobowe i nieosobowe) i nijakie (osobowe i nieosobowe). Następnie sprawdzimy, czy różnica ta występuje tylko w mianowniku, czy też i w innych przypadkach. Możemy to przeprowadzić następująco: jednemu uczniowi polecamy odmieniać np. *bogaci* ludzie, drugiemu — *bogate* plony. Wszyscy uczniowie zwracają uwagę na końcówkę przymiotnika.

Dwaj uczniowie odmieniają zestawiając jednakowe przypadki obok siebie, np. biernik: *bogatych* ludzi — *bogate* plony.

Klasa wysnuwa wniosek, że różnice w odmianie występują w trzech

przypadkach: mianowniku, bierniku i wołacz. Wyprowadzamy terminy: rodzaj męskoosobowy i rzeczowy.

Zapisujemy teraz temat lekcji i notatkę:

Przymiotniki w liczbie mnogiej mają dwa rodzaje: męskoosobowy i rzeczowy, który obejmuje przymiotniki odnoszące się do rzeczowników męskich nieosobowych, żeńskich i nijakich.

III. Utrwalamy wiadomości odczytując ćwiczenie 170 z podręcznika i określając rodzaj przymiotników zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej. Przymiotniki te podane są w tekście innym drukiem (tekst: W. Wasilewska — *Płomień na bagnie*). Tekst jest krótki.

IV. Zadajemy do domu: przymiotniki *pracowity, wesoły, śmiały, dobry* — zastosować (w mianowniku) w zdaniach w rodzaju męskoosobowym i rzeczowym. Pytam, ile zdań uczniowie w sumie mają napisać (8). Na innym przykładzie objaśniam, jak uczniowie mają lekcję odrabiać (np. przymiotnik *wielki*):

*Wielcy artyści są znani w całym świecie.*

*Wielkie domy powstają w nowej Warszawie.*

KRYSTYNA OLESIKÓWNA

## KONSPEKT LEKCJI Z GRAMATYKI

Temat lekcji z gramatyki w klasie VII: „Rodzaje zdania współrzędnie złożonego“

Plan lekcji:

1. Powtórzenie wiadomości o zdaniu współrzędnie złożonym. Odczytanie zdań współrzędnie złożonych wypisanych z ćwiczeń 69, 70, 71 na s. 46 podręcznika *Nasz język*.

2. Zapisanie na tablicy w trzech rubrykach trzech rodzajów zdania współrzędnie złożonego.

3. Określenie — przy pomocy pytań nauczyciela — cech charakteryzujących zdania w poszczególnych rubrykach:

a) w rubryce pierwszej zdania pojedyncze są połączone na tej podstawie, że to, o czym one mówią, rozgrywa się w tym samym czasie,

b) w rubryce drugiej zdania pojedyncze przeciwstawiają się sobie,

c) w rubryce trzeciej treść zdania drugiego jest następstwem treści zdania pierwszego.

4. Wyciągnięcie wniosku z lekcji.

5. Objaśnienie pracy domowej (*Nasz język*, s. 48, ćwiczenie 74).

Lekcję poprzedziło opracowanie tematu „Zdanie złożone współrzędnie a zdanie złożone podrzędnie“.

Lekcję rozpoczęłam powtórzeniem wiadomości o zdaniu złożonym

współrzędnie (np. że jest to takie zdanie złożone, którego jedno zdanie nie wyraża jakiejś części zdania drugiego) i odczytaniem pracy domowej. Praca domowa uczniów zawierała zdania złożone współrzędnie wypisane z ćwiczenia 69, 70 i 71 (s. 46). Dzieci układały przy tym kilka zdań złożonych współrzędnie. W tym czasie podzieliłam tablicę na trzy rubryki przeznaczone na trzy rodzaje zdania złożonego współrzędnie. W pierwszej rubrykę wpisałam zdanie:

„Dzieci bawią się, sprzedawca sprzedaje lody, ulicą wlecze się szkapa rozwżąca wodę.“

W rubrykę tę wpisałam też jedno z rozmaitych zdań złożonych współrzędnie, ułożonych przez dzieci:

„Murarze wznoszą mury, a pomocnicy podają wapno.“

„Drzewa szumią koło wsi i szemrze ulewa.“

W rubrykę drugą wpisałam zdania swoje i dzieci:

„Zima się już zapowiadała, więc drogi nie były dobre.“

„Urodzaj nie dopisał, więc państwo udzieliło pomocy rolnikom.“

„Wyszkolony robotnik ma za sobą doświadczenie, przeto praca idzie mu łatwiej.“

W rubrykę trzecią wpisałam zdania:

„Piotrków jest podobny do innych miast, Zamość jest całkiem oryginalny.“

„Zgoda buduje, a niezgoda rujnuje.“

#### Tablica wyglądała następująco:

Murarze wznoszą mury, a pomocnicy podają wapno.	Urodzaj nie dopisał, więc państwo udzieliło pomocy rolnikom.	Piotrków jest podobny do innych miast, Zamość jest całkiem oryginalny.
Drzewa szumią koło wsi i szemrze ulewa.	Zima się już zapowiadała, więc drogi nie były dobre.	Zgoda buduje, a niezgoda rujnuje.
Dzieci bawią się, sprzedawca sprzedaje lody, ulicą wlecze się szkapa rozwżąca wodę.	Wyszkolony robotnik ma za sobą doświadczenie, przeto praca idzie mu łatwiej.	

Z kolei przy pomocy pytań doszłam z dziećmi do wyjaśnienia tego podziału zdań. A więc przede wszystkim dzieci przy pomocy pytań nauczyciela powiedziały, iż zdania pojedyncze w zdaniach złożonych współrzędnie w rubryce pierwszej połączone są na tej podstawie, że to, o czym one mówią, rozgrywa się w tym samym czasie. Tę cechę wpisałam do pierwszej rubryki. Z kolei dochodzimy do wniosku, że są to wobec wymienionych połączeń zdania **łą c z n e**.

Zajęłam się teraz z dziećmi zdaniami umieszczonymi w drugiej rubryce. Pytania moje miały na celu doprowadzić do tego, by dzieci zrozumiały stosunek **w y n i k o w o ś c i**. Omawiając zdania z drugiej rubryki dzieci doszły do wniosku, że w tym typie zdań złożonych współrzędnie treść zdania drugiego jest następstwem treści zdania pierwszego. Są to wobec tego zdania **w y n i k o w e**. Te wnioski wpisałam pod zdaniami umieszczonymi w drugiej rubryce.

Z kolei przystąpiłam do omówienia zdań z trzeciej rubryki. I znów dzieci dochodzą do wniosku, że w tym wypadku zdania pojedyncze z jakie-

goś względu przeciwstawiają się sobie. Tę uwagę zapisałam w trzeciej rubryce.

Teraz, kiedy określiliśmy już rodzaje zdania złożonego współrzędnie, dzieci układały z pamięci zdania złożone współrzędnie łączne, wynikowe i przeciwstawne.

Dzieci wyciągnęły z lekcji następujący wniosek:

Możemy rozróżnić zdania złożone współrzędnie:

1. łączne, którego zdania pojedyncze połączone są na tej podstawie, że to, o czym one mówią, rozgrywa się w tym samym czasie;

2. przeciwstawne, którego zdania pojedyncze z jakiegoś względu przeciwstawiają się sobie;

3. wynikowe, w którym treść zdania drugiego jest następstwem treści zdania pierwszego.

Z tablicy dzieci przepisały do zeszytu:

### Temat: Rodzaje zdania współrzędnie złożonego.

Zdania łączne	wynikowe	przeciwstawne
Murarze wznoszą mury, a pomocnicy podają wapno.	Urodzaj nie dopisał, więc państwo udzieliło pomocy rolnikom.	Piotrków jest podobny do innych miast, Zamość jest całkiem oryginalny.
Drzewa szumia koło wsi i szmerze ulewa.	Zima się już zapowiadała, więc drogi nie były dobre.	Zgoda buduje, niezgoda rujnuje.
Dzieci bawią się, sprzedawca sprzedaje lody, ulicą wlecze się szkapa rozwożącą wodę.	Wyszkolony robotnik ma za sobą doświadczenie, przeto praca idzie mu łatwiej.	Zdania przeciwstawiają się sobie.
Te zdania są połączone tak, że to, o czym one mówią, rozgrywa się w tym samym czasie.	Treść zdania drugiego jest następstwem treści zdania pierwszego.	

Również dalej jest zapisany wspomniany wniosek lekcji.

Praca domowa: *Nasz język*, s. 48, ćwiczenie 74; wypisz z tekstu zdania współrzędnie złożone: osobno łączne, osobno przeciwstawne, osobno wynikowe.

Pomoce naukowe: Wykres przedstawiający zdanie złożone współrzędnie i jego rodzaje. Od zdania złożonego współrzędnie odchodzą trzy strzałki do zdania łącznego, wynikowego i przeciwstawnego.

### Uwagi krytyczne, jakie nasunęły się po odbytej lekcji

Dotyczą one:

1. budowy konspektu,
2. doboru materiału językowego,



3. doboru metod stosowanych na tej lekcji,
4. aktywności klasy w czasie lekcji.

Lekcję rozpoczęłam od przygotowania uczniów do zajęć. Wprowadzeniem do lekcji było odczytanie pracy domowej, która stanowiła tu ogniwo wiążące między lekcją poprzednią a następną. Przejrzałam kilka zadań, przepytalam z zadanego materiału, poprawiłam niedokładności. Dzięki temu odświeżyłam w pamięci uczniów pojęcia z przerobionego uprzednio materiału, który jest związany z tematem bieżącym (o zdaniu złożonym współrzędnie). To przypomnienie wiadomości o zdaniu złożonym współrzędnie stało się podstawą rozumienia lekcji. Robiłam to w formie zbiorowej pogadanki. I tu wydaje mi się, że lepiej byłoby powtórzenie o zdaniu złożonym współrzędnie przeprowadzić w formie szczegółowego przepytania 2—3 uczniów. Po powtórzeniu przerobionego materiału o zdaniu złożonym współrzędnie przystąpiłam do pracy nad lekcją bieżącą. Złożyła się na to analiza szczegółowa podanych przez nauczyciela zdań, objaśnienia, wnioski i uogólnienia.

Cytowane przykłady — zdania przyczyniły się do jasności, precyzji wniosków. Może tylko należało większą uwagę zwrócić na treść podanych zdań, aby była związana np. z życiem Polski (przez to byłaby bliższa dzieciom). Zwróciłam uwagę na utrwalenie wniosku. Konspekt mój zawierał wszystkie ogniwa procesu nauczania — część wstępną, przygotowującą do pracy, sprawdzenie wykonania pracy domowej, wyjaśnienie tematu, objaśnienie nowego materiału, utrwalenie go, objaśnienie pracy domowej. Zadanie domowe do samodzielnej pracy uczniów oparłam na materiale, który uczniowie już zrozumieli w trakcie lekcji. Staralam się wywołać u uczniów żywe zainteresowanie pracą, budzić myśl, wywoływać ciekawość, pobudzać do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na rzucone pytania. Do odpowiedzi wywoływałam uczniów słabszych. Dzięki temu aktywność dzieci w czasie lekcji była zadowalająca. Klasa była ożywiona. Dzieci istotnie rozumiały temat lekcji. A posegregowanie zdań na tablicy i wykres wyraźnie uwydatniły różnice stosunku łączności, przeciwstawności i wynikowości. Ale dopiero na następnej lekcji uczniowie będą wyszukiwali rodzaje zdań złożonych współrzędnie z tekstu literackiego.

## **DYSKUSJA NAD ARTYKUŁEM „PAN TADEUSZ W KLASIE VII”<sup>1</sup>**

Ostatnie opracowanie *Pana Tadeusza* ukazało się w odpowiedniej chwili, bo właśnie w czasie, kiedy w klasach siódmych przystępowano do opracowania tego arcydzieła naszej literatury.

Ponieważ w krótkiej notatce przy artykule jest mowa o jego dyskusyjnym charakterze oraz zamieszczona jest prośba do nauczycieli-praktyków o nadsyłanie własnych uwag, przesyłam kilka moich spostrzeżeń.

---

<sup>1</sup> Patrz artykuł Pawła Bagińskiego, *Polonistyka*, nr 5/1954.

Za słuszne uważam bardzo mocne podkreślenie roli tekstu. Powinien on znajdować się w rękach każdego ucznia — bez tego nie może być właściwej pracy. Druga sprawa, równie ważna, to konieczność odczytywania opracowywanych fragmentów *Pana Tadeusza* na lekcji. Najlepiej, jeśli to czyni sam nauczyciel. Właściwe odczytanie tekstu, zwłaszcza jeśli jest naprawdę piękne, to połowa pracy nad utworem. Dziecko wtedy na-leżyście go zrozumie, nauczy się odczuwać czar Mickiewiczowskiej poezji i poezję tę — pokocha!

Ważne jest wreszcie podawanie numerów ksiąg i liczby wiersza. Dziecko wie, na czym ma opierać swe wypowiedzi, przyzwyczajają się do operowania tekstem i cytatai, nawyka do tego, że każda jego wypowiedź musi znaleźć swoje uzasadnienie w utworze.

Również wydaje mi się konieczne, jak to czyni autor artykułu, pierwszą lekcję poświęcić okolicznościom powstania utworu. Może pominęłabym wzmiankę o tym, że Mickiewicz pracował wówczas nad przekładem poematu Byrona *Giaur* (siódma klasa o Byronie nic nie wie), a nawet i to, że zamierzał napisać niedużą sielankę (o tym dowiedzą się w kl. X), ale nie pominęłabym, i w praktyce istotnie nie pominęłam słów samego poety, kiedy mówi o genezie utworu. Odczytałam przeto inwokację, gdzie w tak wzruszający i przemawiający do wrażliwej duszy dziecka sposób przedstawiona jest miłość do ojczyzny, do której to pagórków leśnych, łąk zielonych i cichych grusz siedzących nad miedzą przeno-si się utęskniona dusza poety.

Kol. Bagiński podkreślił barwność tego opisu. Należałoby tu jeszcze zwrócić uwagę na piękno porównań, przenośni i uosobień. Na tejże lekcji dla lepszego zrozumienia warunków powstawania utworu odczytałam kilka jakże charakterystycznych, a jednocześnie i zrozumiałych fragmen-tów *Epilogu* (w. 1—4, 24—28, 64—116) oraz wspomniałam o tle historycznym epepei w oparciu o dokładną analizę pełnego tytułu *Pana Tadeusza*.

Lekcję drugą natomiast przeznaczyłam na omówienie miejsca akcji, odczytanie opisu dworu w Soplicowie oraz opracowanie planu opisu i ustny opis według planu. Ponieważ lekcja ta nie jest zbyt przeładowana mate-riałem, poruszyłam tu zagadnienia z zakresu wersyfikacji (liczba zgłosek, rozmieszczenie akcentu, oznaczenie średniówki, rym).

W klasach zdolniejszych wzięłam w myśl wskazań autora artykułu i opis zachodu słońca z ks. I, zwracając uwagę, że opis przyrody pozwala również poznać dokładniej i czas akcji. W klasie mniej zdolnej nie zdąży-łam już tego zrobić.

Lekcja trzecia (u kol. Bagińskiego — druga) nie jest, według mnie, przeładowana. Historia zamku opowiedziana przez Gerwazego da się zmieścić w obrębie jednej godziny lekcyjnej, natomiast na dzieje i charak-terystrykę Soplicy trzy godziny jest właściwie za mało. Jedną całą wypełni piękne odczytanie *Spowiedzi ks. Robaka*, drugą — dzieje, a trzecią — charakterystyka Jacka — ale chcąc zrobić to dokładnie, trzeba jeszcze

dodatkowo trochę czasu na to poświęcić. Zarówno do drugiej, jak i trzeciej lekcji konieczny jest plan i ustne opowiadanie, i to parokrotnie powtórzone, gdyż dzieci, nie znając całości utworu, niektórych rzeczy nie rozumieją, płaczą fakty i trzeba to prostować, wyjaśniać.

Opisy przyrody i jej zjawisk w *Panu Tadeuszu*, którym kol. Bagiński poświęca tyle lekcji, są niewątpliwie świetnie opracowane, ale jest ich, według mnie, stanowczo zbyt dużo. Musimy przecież pamiętać, że dziecko w kl. VII jeszcze przede wszystkim koncentruje swą uwagę na akcji, ona do niego przemawia najsilniej.

A taki np. opis burzy wypełni całkowicie godzinę lekcyjną. Jego piękne odczytanie, zwrócenie uwagi na trzy fazy tego zjawiska, omówienie funkcji przyrody, naprowadzenie dzieci na spostrzeżenie, że uderza w tym opisie ciągielny ruch, wyszukiwanie czasowników, którymi poeta go wyraża, wyszukiwanie przepięknych zwrotów poetyckich, chociażby krótka próba nauki recytacji jakiegoś fragmentu — to materiał tak bogaty na jednostkę lekcyjną, że o czymś innym absolutnie już mowy być nie może.

Pominęłabym również opis matecznika, gdyż mogły się z nim dzieci zetknąć w kl. VI. (Jest w podręczniku — choć dla dzieci klasy VI zbyt trudny i słusznie nie ma go w tegorocznej *Instrukcji* w spisie tekstów.) Natomiast koniecznie należy uwzględnić opis polowania — i dlatego, że poleca to *Instrukcja*, i dlatego, że jest on tak żywy i plastyczny. Łącznie z grą Wojskiego na rogu trzyma w niesłychanym napięciu uwagę dzieci.

W mojej praktyce szkolnej pominęłam opowieść o Domeyce i Dowejce (nie ma jej w *Instrukcji*) i równie chętnie pominęłabym (ale nie można, bo jest w *Instrukcji*) opowiadanie o Podczaszycu.

Natomiast uwzględniłam w myśl słusznej propozycji kol. Bagińskiego charakterystykę Tadeusza... Przecież ten skromny Tadeusz to bohater tytułowy epepej, to przedstawiciel nowego pokolenia, nowych idei. Przy takim doborze fragmentów, jaki podany jest w *Instrukcji*, nie byłoby gdzie wspomnieć o sprawie chłopskiej, której poruszenie w *Panu Tadeuszu* jest przecież takim wymownym dowodem postępowości Mickiewicza!

Opracowanie *Koncertu Jankiela* i jego patriotycznej wymowy oraz opisu poloneza — jest bardzo piękne.

Jedyny zarzut, jaki mogłabym postawić artykułowi kol. Bagińskiego, to pewne przeładowanie materiałem — ale on sam o tym wspomina, pozostawiając nauczycielowi-praktykowi możliwość pominięcia niektórych fragmentów.

Muszę stwierdzić, że uwagi kol. Bagińskiego oddały mi cenne usługi, chociaż nie wszystkie użytkowałam w praktyce szkolnej. Korzystali z nich również skwapliwie członkowie naszych zespołów metodycznych. Czytali je na zebraniach, bo *Polonistyka*, niestety, nie wszędzie jeszcze dociera!

Jadwiga Gumińska  
Rypin

Jestem stałą czytelniczką *Polonistyki* i zarazem wielką jej propagatorką. W pracy instruktorskiej pismo to oddaje mi wielkie usługi. Prawie na każdym zebraniu zespołów metodycznych korzystam z jego artykułów. Pomocne mi były zwłaszcza numery z ostatniego roku, zawierające materiał i dla nauczycieli klas podstawowych. Szczególnie ucieszyłam się opracowaniem 14 lekcji na temat *Pana Tadeusza*, korzystałam z niego, ale rozczarowało mnie w pewnym stopniu. Do roku bieżącego dobór fragmentów był dowolny i gdyby taki stan istniał dotąd, opracowanie to byłoby wspaniałą pomocą, tym bardziej, że przeważnie właśnie te fragmenty teren wybierał. Obecnie jednak *Instrukcja programowa* nie sugeruje, lecz wyznacza fragmenty, w dodatku nie podając, niestety, dokładnej wierszy, a okazuje się, że wątpliwości są duże. Np. *Polowanie na niedźwiedzia*: moje zespoły wybrały z ks. III w. 728—789 oraz z ks. IV — w. 566—767 w myśl planu:

1. Gajowy zawiadamia o ukazaniu się niedźwiedzia.
2. Przygotowania.
3. Wojski obejmuje dowództwo.
4. Przebieg polowania (rozstawienie obławników — psy na tropie — Hrabia i Tadeusz w niebezpieczeństwie — zabicie niedźwiedzia — Gerwazy rozstrzyga spór Asesora i Rejenta).
5. Koncert Wojskiego.

Zajęło to dwie lekcje. Pominęliśmy opis puszczy, bo fragment *Matecznik* opracowywany był w kl. VI. Kol. Bagiński lekcję 7 poświęca opisowi puszczy. Zaznaczyć muszę, że polowanie bardzo interesowało dzieci, szkicowały nawet plan sytuacyjny, ładnie recytują *Koncert Wojskiego*.

A oto, w jakiej kolejności opracowałam *Pana Tadeusza* i przy których lekcjach korzystałam z pomocy projektu:

1. Wprowadzenie do *Pana Tadeusza* (geneza, przegląd różnych wydań, karta tytułowa, podział na księgi, objaśnienia i odsyłacze, książka pięknie wydana).
2. Opis dworku szlacheckiego.
3. Opowiadanie o Podczaszycu.
4. Ostatni z dworzan opowiada historię ostatniego z Horeszków.
5. Spowiedź Jacka — słuchanie czytania nauczyciela.
6. Układanie planu do opowiadania *Dzieje Jacka* oraz czytanie fragmentu o rehabilitacji Jacka.
7. Opowiadanie dziejów Jacka.
8. Koncert Jankiela.
9. Piękno polskiego tańca narodowego w *Panu Tadeuszu*.
10. Polowanie na niedźwiedzia.
11. Koncert Wojskiego.

12. Opis zaścianka w Dobrzynie (dzieje Dobrzyńskich — opis domu Maćka — charakterystyka Maćka).

13. Opis burzy.

14. Zebranie wiadomości o utworze i wygłaszanie z pamięci poznanych fragmentów (1. Opis dworku, 2. Koncert Wojskiego, 3. Koncert Jankiela).

Jak widzimy, fragmenty wyznaczone przez *Instrukcję* zajmą tyle czasu, że o dodaniu innych nie ma mowy. Szkoda wielka, że kol. Bagiński nie trzymał się ściśle wskazanych tematów. Jego projekty lekcji są tak pociągające, że wywoływały ochotę wykorzystania ich. Byłam obecna na lekcji, na której koleżanka połączyła temat lekcji 8 i 9. Rzecz jasna, że się to nie udało. Materiał był za obszerny, z braku czasu spłycała *Koncert wieczorny* i *Burzę*, ani jeden, ani drugi opis nie wywołał efektu. Koleżanka była zmartwiona, a dzieci nie wzruszyły się urokiem opisu. Ponieważ w równoległej siódmej ta sama koleżanka miała także prowadzić lekcję na ten temat, poradziłam, aby poprzestała tylko na opisie burzy, i zaproponowałam taki przebieg lekcji:

1. Krótka wzmianka o tym, że w Soplicowie odbyła się bitwa z Moskalami i oto autor chce zabezpieczyć swoich bohaterów przed konsekwencją jakiejś interwencji z zewnątrz (w. 91—96).

Odwołanie się do przeżyć dzieci związanych z burzą, próby opisu. Zapowiedź opisu burzy Mickiewicza.

2. Odczytanie fragmentu przez nauczycielkę (ks. X, w. 1—89). Ciche czytanie dzieci i wyróżnianie poszczególnych etapów burzy.

Zapisanie na tablicy:

Etapy burzy.

- a. Gromadzenie się chmur,
- b. Chwila ciszy,
- c. Niepokój wśród bydła i ptaków,
- d. Działanie wichrów,
- e. Deszcz, błyskawice i gromy.

3. Po ułożeniu tego planu — wyszukiwanie w tekście zwrotów odnoszących się do poszczególnych etapów, czytanie porównań, uzasadnienie ich. Przy omawianiu wichrów — wyszukiwanie czasowników.

(Wykorzystałam tu uwagę kol. Bagińskiego o łączniku porównawczym i w sformułowaniu wniosku opierałam się na cytowanych przez niego zdaniach, s. 21).

Wniosek: W opisie burzy podziwiamy bogactwo artystycznych porównań, uosobień i czasowników. Przy porównaniach uderza różnorodność łącznika porównawczego: jak, jakby, jak gdyby, na kształt, podobnie.

Mickiewicz uczy nas patrzeć na zjawiska przyrody i wzruszać się ich niezwykłym urokiem.

Jako zadanie do domu poleciłam wypisać czasowniki z poznanego fragmentu.

Szkoda, że kol. Bagiński tylko wspomniał o *Opowiadaniu o Podczaszycu*, bo ten fragment opracowywany jest po raz pierwszy.

Zgodnie z *Instrukcją* nie mogłam też korzystać z tematu proponowanego przez kol. Bagińskiego *Szlachta zaściankowa w „Panu Tadeuszu“*, bo trzeba by w tym celu przeczytać księgi *Rada i Bitwa*, a na to nie ma już czasu.

Autorzy *Instrukcji programowej* opuścili fragmenty o uwłaszczeniu chłopów, a przecież właśnie ten temat pozwala dzieciom lepiej poznać *Tadeusza i Zosię*.

Program powinien też przewidzieć czas na przesłuchanie urywków opanowanych pamięciowo.

Bardzo przydało się opracowanie lekcji na temat *Poloneza*, bo nauczyciele pytali, co z tym robić. Także lekcja podsumowująca stanowiła dla mnie wielką pomoc w pracy. Bardzo cenne też były wskazówki o indywidualizacji języka, o roli opisów krajobrazu i wiele innych.

W imieniu więc koleżanek i kolegów Sekcji Wojewódzkiej Języka Polskiego w Bydgoszczy dziękuję za projekt zamieszczony w nrze 5 *Polonistyki* z roku 1954.

Marla Klawiterowa  
Mogilno

W artykule Pawła Bagińskiego pt. „*Pan Tadeusz w kl. VII*“ (*Polonistyka*, nr 5/1954 r.) znajdujemy konspekty czternastu lekcji poświęconych analizie treści *Pana Tadeusza* w klasie siódmej. Autor artykułu słusznie propaguje sposób, który można by nazwać pracą uczniów (i nauczyciela) z tekstem w rękę. Nadto usiłuje z dużym powodzeniem przedstawić ten utwór bez schematu, zetknąć młodzież z jego mądrą i piękną treścią niejako bezpośrednio, bez zbędnego socjologizowania.

Jednak niewątpliwą przeszkodą w tym bezpośrednim zetknięciu się uczniów klasy VII z *Panem Tadeuszem* jest wymaganie programu, który przewiduje omawianie tylko fragmentów utworu w ciągu wyznaczonych na to 14 godzin lekcyjnych. Paweł Bagiński jest zbyt doświadczonym nauczycielem, aby nie polecił uczniom przeczytania całości utworu, co więcej — posiadania nawet przez każdego ucznia na własność egzemplarza poematu.

Mimo to mogą się jednak znaleźć nauczyciele, którzy staną ściśle na gruncie wymagań rzeczowego programu i będą, że się tak wyrażę, „kawałkowali“ utwór, co zresztą niejednokrotnie zdarzało mi się osobiście obserwować. Jeżeli w ogóle zalecanie młodzieży czytania w klasach VI do VIII włącznie tylko fragmentów utworów literackich może i powinno podlegać zasadniczej dyskusji, przyczynia się bowiem do ignorowania przez nią tak ważnego artystycznie elementu, jakim jest struktura utworu, a w dalszej konsekwencji wdraża do jakiegoś wyrywkowego zamiast porządnego czy-

tania większych całości — to w stosunku do *Pana Tadeusza* błąd ten staje się wprost niewybaczalny. Owo „kawalkowanie“ utworów przez autorów programu polega na zasadniczo mylnym przekonaniu, że młodzież w ostatnich klasach szkoły podstawowej nie jest zdolna do czytania większych całości. W istocie zaś jest tak, że młodzież ta czyta „dla siebie“ większe całości, niestety, bez właściwego wyboru.

Zagadnienie więc polega na d o b o r z e całości — nie na wyeliminowaniu ich ze szkolnej lektury uczniów w ogóle. Względem na to, że właściwie nauczyciel nie może wymagać od uczniów klasy VII dobrej znajomości treści c a ł e g o *Pana Tadeusza*, zapewne zdecydował o tym, że w projektowanych przez siebie konspektach lekcji kol. Bagiński nie zajął się sprawą budowy całości utworu. Tymczasem wyróżnianie przez uczniów akcji *Pana Tadeusza* wydaje się sprawą dydaktycznie i artystycznie bardzo ważną.

Tak więc przesłedzenie przez uczniów akcji (nie tylko na podstawie spowiedzi ks. Robaka) narodowo-społecznej, sporu rodowego, obyczajowej, miłosnej, sporu o Kusego i Sokoła — jest jednak niewątpliwie bardzo ważne, już chociażby dlatego, by mogli podziwiać jakże misterną, konsekwentną i przez to wysoce artystyczną konstrukcję arcydzieła. Przecież, między innymi, właśnie na tej konstrukcji polega mistrzostwo formy Mickiewicza, właśnie na tym, że w każdej następnej księdze potrafi on nawiązać do przerwanego w księdze poprzedniej toku danej akcji, nie zapominając nigdy o żadnej z nich, a jednocześnie wszystkie je najmistrzynie wiążąc w piękną całość.

Autor artykułu na wszystkich lekcjach poświęconych omawianiu arcydzieła usiłował ukazać jego piękno i w ten sposób wywołać w uczniach uczucia estetyczne. Trzeba przyznać, że uczynił to w sposób nowatorski, ukazując młodzieży również problemy, i to wcale nie gorzej, niż to uczyniono w podręczniku dla kl. X (oczywiście na innym poziomie, dostosowanym do wieku uczniów).

Miałbym jednak tu pewną uwagę. Chodzi mi o ś w i a d o m y stosunek ucznia do odczuwanego piękna. Uczeń (nawet na tym poziomie) powinien zdawać sobie sprawę z tego, w jaki sposób poeta podał daną treść, dlaczego ona wywołuje w czytelniku przeżycie estetyczne, dlaczego mu się podoba. Mówiąc krócej, wydaje mi się, że treść *Pana Tadeusza* w większej mierze, niż to uwzględnił autor artykułu, nadaje się do ćwiczeń stylistycznych z uczniami. Zacznijmy od synonimiki. Czyż nie należałoby na przykład na takim oto tekście zwrócić uczniom uwagę na dokonany przez poetę dobór określeń nie tylko ze względu na znane ich znaczenie polityczne (interpretacja wyrazu „ostatni“), ale również uczuciowe:

Knicje! do was ostatni przyjeżdżał na łowy,  
Ostatni król, co nosił kołpak Witoldowy,  
Ostatni z Jagiellonów wojownik szczęśliwy  
I ostatni na Litwie monarcha myśliwy.

(Ks. IV, w. 19-22)

Autor artykułu słusznie pisał o typowych porównaniach użytych w utworze przez Mickiewicza. Wypada tylko dodać, że są one zawsze najbardziej proste i zwykłe, a zarazem jakże obrazowe!

Słusznie autor zwraca uwagę na znaczenie barwy w poetyckich obrazach *Pana Tadeusza*. Należy tylko przypomnieć, że bardzo wiele przykładów owej kolorystyki w *Panu Tadeuszu* znajdują nauczyciele w ciągle w tym zakresie aktualnej pracy St. Witkiewicza pt. *Mickiewicz jako kolorysta*.

Żywię pełne uznanie dla autora artykułu za jego nieszablonowe, uwzględniające także stronę artystyczną ukazanie uczniom treści analizowanego arcydzieła.

Sądzę zarazem, że szersze uwzględnienie elementów poetyki w utworze pozwoli na zrozumienie istoty zawartego w nim piękna oraz przyczyni się do coraz precyzyjniejszego wyrażania swych myśli przez uczniów.

Józef Sosnowski  
Warszawa

Nowa *Instrukcja programowa*, której wydanie poprzedziła kilkumiesięczna dyskusja nad programami, podręcznikami i wynikami nauczania, rewiduje w znacznej mierze dotychczasowe metody pracy nad utworem literackim zarówno w szkole podstawowej, jak i w klasach licealnych: wyraźnie przestrzega przed zakorzenionymi w praktyce szkolnej tendencjami do wulgarnego socjologizowania, kładzie nacisk na wszechstronną analizę utworów, na konieczność starannej ideologicznej i artystycznej ich interpretacji.

Ogół nauczycielstwa z zadowoleniem przyjął *Instrukcję programową*, o czym świadczą liczne wypowiedzi członków zespołów metodycznych WODKO oraz artykuły w prasie pedagogicznej. Poprawna realizacja *Instrukcji* nie jest jednak łatwa dla nauczycieli, a to ze względu na trudność pełnej analizy dzieła literackiego, zgodnej z marksistowską zasadą jedności treści i formy. Nie mamy przecież nowych, odpowiadających wymaganiom estetyki marksistowskiej podręczników teorii literatury i stylistyki, aktualne zaś podręczniki historii literatury poświęcają, jak wiadomo, bardzo mało miejsca zagadnieniom artystycznym.

Na czasopiśmie przedmiotowych ciąży więc obowiązek przyjscia z pomocą nauczycielowi, z czego zdaje sobie sprawę redakcja *Polonistyki*, która w roku 1954 zamieściła kilka artykułów poświęconych analizie ideowo-artystycznej utworów literackich wchodzących w skład lektury podstawowej w szkołach ogólnokształcących. Do tego rodzaju publikacji należy artykuł Pawła Bagińskiego na temat opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII, zamieszczony w numerze 5 *Polonistyki* z roku 1954.

Artykuł metodyczny na temat opracowania *Pana Tadeusza* w szkole podstawowej jest bardzo potrzebny nauczycielom, przed którymi program



stawia bardzo poważne zadania: rozszerzenie horyzontów poznawczych uczniów, kształtowanie w nich patriotyzmu i internacjonalizmu, wyrabianie smaku estetycznego, wrażliwości na piękno utworu literackiego itd. Niewątpliwie umiejętne opracowanie *Pana Tadeusza* ułatwi realizację tych celów. Sprawa to jednak dla nauczycieli, zwłaszcza stawiających pierwsze kroki w praktyce szkolnej — niełatwa. Ani bowiem podana w *Instrukcji* tematyka, ani wykaz fragmentów, które należy omówić w klasie, nie instruują go dokładnie, na co w utworze powinien zwrócić główną uwagę, jak zaplanować cykl 14 lekcji, aby osiągnąć pożądane cele poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Artykuł Pawła Bagińskiego tylko częściowo jednak spełnia nadzieje nauczycieli czekających na niezbędną pomoc metodyczną przy opracowaniu Mickiewiczowskiej epepei. Obok bowiem niewątpliwych zalet ma bardzo poważne braki.

Do zalet artykułu należą wskazówki dotyczące pracy nad tekstem. Autor zwraca uwagę na potrzebę stałego i konsekwentnego korzystania z tekstu w czasie lekcji i w pracy domowej, przy czym tekst ma służyć za punkt wyjścia spostrzeżeń uczniów o problematyce, zawartości ideowej i wymowie artystycznej utworu oraz za środek motywacji ich sądów.

Bardzo słuszne są także dążenia autora do uczuciowego związania uczniów z utworem oraz do wyrobienia w nich wrażliwości na jego piękno. Osiąga to dzięki większemu, niż zakłada *Instrukcja*, zwróceniu uwagi na opisy przyrody (3 lekcje) oraz dzięki stałemu podkreślaniu piękna języka Mickiewiczowskiego, które wydobywa przez staranną lekturę odpowiednio dobranych fragmentów dzieła, recytację urywków przez uczniów oraz analizę estetyczną tekstu. Jako zaletę artykułu należy również podkreślić ukazywanie współzależności treści i formy w utworze literackim (*Spowiedź Jacka Soplicy* — lekcja 5).

Te niewątpliwe zalety artykułu nie przysłaniają jednak jego braków.

Przeglądając opracowanie cyklu 14 lekcji, w wielu wypadkach nie widzimy, niestety, jasno celów, zwłaszcza poznawczych, jakie autor chce osiągnąć, nie dostrzegamy hierarchii wiadomości, które nauczyciel ma przekazać uczniom. Jest to spowodowane przede wszystkim przez niewłaściwie obmyślaną kompozycję cyklu projektowanych lekcji: autor rozpoczyna pierwszą lekcję od pogadanki na temat genezy *Pana Tadeusza*, następnie poleca przeczytać uczniom kilka fragmentów (nie związanych z genezą), dalej, omawia konflikt między Stolnikiem i Jackiem, dzieje Jacka i jego charakterystykę, później czas i miejsce akcji, opisy przyrody, charakterystykę Tadeusza, Hrabiego i Telimeny, sprawę uwłaszczenia chłopów, charakterystykę szlachty zaściankowej, *Koncert Jankiela* oraz *Polonez* i charakterystykę Podkomorzego. 13 lekcję zamyka wnioskiem o dwu światach w *Panu Tadeuszu*: świecie feudalnym i świecie ludzi nowego, rzeczników postępu.

Kolejność tematów wydaje mi się zupełnie przypadkowa, brak należytego powiązania następujących po sobie zagadnień, nie widać myśli przewodniej w konstrukcji całego cyklu. Niewątpliwie kolejność fragmentów podana w *Instrukcji programowej*, choć może niedoskonała, bardziej przejrzyste wyraża cele poznawcze, które nauczyciel ma realizować w toku pracy nad *Panem Tadeuszem* w klasie. Pierwsze fragmenty podane w *Instrukcji* ukazują świat feudalny, poglądy, zwyczaje i obyczaje jego przedstawicieli (*Opowiadanie o Podczaszycu*, *Opowiadanie Gerwazego* z ks. II, *Opis zaścianka w Dobrzynie*), dalsze — powstawanie nowego narodu, reprezentującego ideę walki narodowo-wyzwoleńczej oraz program reform społecznych (*Spowiedź Jacka Soplicy*, *Koncert Jankiela*). Tej wyrazistej linii kompozycyjnej w artykule Bagińskiego nie ma, została zatarta przez chaotyczne powiązanie tematów.

Chaos kompozycyjny uderza także w opracowaniu poszczególnych lekcji. Nie widać tu wcale właściwego, odpowiadającego problematyce utworu i jego zawartości ideowej powiązania kolejnych elementów lekcji. Na lekcji pierwszej, po pogadance na temat genezy utworu, której decydującym czynnikiem była tęsknota za ojczyzną, proponuje autor lekturę kilku wybranych fragmentów, jak np. *Grzybobranie* (ks. III), *Pani Teli-meny anegdota petersburska* (ks. II) lub *Arcyserwis* (ks. XII). Tymczasem jedynie słuszne byłoby przejście po wstępnej pogadance do tych lirycznych fragmentów, w których wyraźnie dochodzi do głosu tęsknota autora za „krajem lat dzieciennych“, a więc do *Inwokacji*, do fragmentów *Epilogu* bądź też do początku ks. IV („Rówienniki litewskich wielkich kniaziów, drzewa...“). Tematem lekcji drugiej ma być konflikt między Jackiem Soplicą a Stolnikiem, który uczniowie poznają na podstawie opowiadania Gerwazego (ks. II). Autor odbiega jednak od zasadniczego tematu, poświęcając dużo czasu na dokładną charakterystykę starego Klucznika. Uczniowie mają w zeszytach zanotować parę zdań o konflikcie, parę zdań o Gerwazym (z przytoczeniem fragmentów tekstu) i dopiero w końcu parę zdań o Jacku. Stolnika, właściwego sprawcę konfliktu, usuwa autor w cień, uwag o nim uczniowie nie notują. Na lekcji dziesiątej po „krótkim konkursie deklamacyjnym“ przechodzimy do zagadnienia uwłaszczenia chłopów w związku z decyzją Tadeusza, a potem — do charakterystyki szlachty zaściankowej.

Takich przykładów bezładu kompozycyjnego znajdzie się w artykule wiele. Często po prostu nie widać, co jest właściwie tematem lekcji, jaki jest jej główny cel poznawczy i wychowawczy.

Analiza arcyzmu *Pana Tadeusza*, której autor, słusznie, poświęca wiele miejsca, wypowiadając wielekroć bardzo ciekawe i wnikliwe uwagi, niekiedy razi powierzchownością. Na lekcji ósmej np. uczniowie omawiają opis *Burzy* (ks. X). W związku z tym nauczyciel poleca im wypisać z tego fragmentu porównania. Na następnej lekcji uczniowie odczytują porównania, a nauczyciel zwraca uwagę na różnorodność łącznika porów-

nawczego. Na tym koniec; ani słowa o wartości artystycznej porównań, o ich celowości i konsekwencji!

Większość lekcji omówionych w artykule jest przeładowana materiałem, co w praktyce prowadzi, jak wiemy, do pośpiechu w pracy nauczyciela i w rezultacie — do powierzchowności w pracy dydaktycznej. Autor zabierając głos na temat nowej *Instrukcji programowej (Polonistyka, nr 4/1954)* wyrażał się z uznaniem o dążeniu do rozładowania programu, deklarując się jako zwolennik zasady „*non multa, sed multum*“. W artykule o *Panu Tadeuszu* odbiega jednak sam od tej zasady. Przykładem tego jest m. in. lekcja piąta. Oto jej etapy: odczytanie i omówienie wypracowań domowych uczniów pt. *Dzieje Jacka Soplicy*, analiza *Spowiedzi Jacka Soplicy* w oparciu o tekst, mająca na celu zwrócenie uwagi uczniów na związek treści z formą, porównanie *Spowiedzi Jacka* z *Opowiadaniem Gerwazego o historii ostatniego z Horeszków* (ks. II), zwrócenie uwagi na indywidualizację języka, zanotowanie przez uczniów uwag o indywidualizacji języka, zadanie pracy domowej. Jak to zmieścić w ramach 45-minutowej lekcji? Nawet przy oszczędnej gospodarce czasem wymienione zagadnienia muszą zająć 65—70 minut. Autor jest po części świadom tego błędu w swej pracy, gdyż w uwagach końcowych przyznaje, że „niektóre lekcje (II, X, XIII) wydadzą się zapewne przeładowane materiałem“, i radzi nauczycielowi, by pominął pewne zagadnienia, a omówił tylko te, „które według jego zdania zapełnią ramy 45-minutowej lekcji“.

Takie wyjaśnienie wydaje mi się zupełnie niemożliwe do przyjęcia. Każda lekcja powinna przecież stanowić zwartą pod względem kompozycyjnym całość, której elementy ściśle do siebie przylegają, przenikają się i uzupełniają wzajemnie. Usunięcie jednego z elementów — to zwichnięcie konstrukcji lekcji.

Mam także pewne zastrzeżenia co do realizacji celów kształcących w omawianym cyklu 14 lekcji. Autor na wstępie podaje, że „każdy fragment, jeśli nawet został zadany do czytania w domu, powinien być odczytany w klasie przez nauczyciela albo przez wybitnie uzdolnionego recytatora-ucznia“. Nie wspomina natomiast zupełnie ani w uwagach wstępnych, ani przy omawianiu poszczególnych lekcji o głośnym czytaniu tekstu przez uczniów w celu ćwiczenia sprawności czytania, na co *Instrukcja* kładzie wyraźny nacisk.

Wiemy, jak słaby jest przeciętny poziom czytania nawet w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Pominięcie więc ćwiczeń w czytaniu przy opracowywaniu tekstu *Pana Tadeusza* wydaje mi się zaniedbaniem celów kształcących w pracy dydaktycznej.

Mimo wielu błędów, jakie dostrzegam w omawianym artykule, sądzę, że Redakcja postąpiła słusznie zamieszczając go w *Polonistyce*. Artykuł na temat analizy ideowo-artystycznej *Pana Tadeusza*, stanowiący pierwszą próbę metodycznego opracowania większego utworu na potrzeby szkoły podstawowej, niewątpliwie pobudzi nauczycieli do żywych dys-

WANDA KWASKOWSKA

## LEKCJE O ŻEROMSKIM W KLASIE XI

Pożądane pomoce naukowe:

1. Portret pisarza na tle mniejszych fotografii z różnych okresów życia,
2. Mała mapka „najściślejszej ojczyzny“ Żeromskiego,
3. Inna mapa: „Tu był Żeromski“, przy czym można przyjąć dwa rozwiązania: zaznaczone miejscowości tylko w Polsce albo też i w innych krajach,
4. Chronologiczny spis utworów obrazujący ogrom pracy i bogatą spuściznę pisarza,
5. Wystawa utworów Żeromskiego i o Żeromskim,
6. Ilustracje utworów pisarza,
7. Gazetka — w niej fotografie Strawczyna, Ciekot, Kielc, Nałęczowa, Zagłębia, gabinetu warszawskiego, domu w Konstancinie,
8. Artystycznie wykonane dwa—trzy cytaty z utworów pisarza, charakterystyczne dla jego ideologii, np. słowa Paluszkiewicza: „Nauka jest...“,
9. Kopia autografu.

Żeromski w naszym programie szkolnym nie zjawia się dopiero w klasie XI, uczeń poznaje go znacznie wcześniej.

Z lektury podstawowej:

- a) w klasie VI — fragment *Kawka i jego uczeń (Syzyfowe prace)*,
- b) w klasie VII — fragment *Po powrocie z wojenki (Popioły)*,
- c) w klasie VIII — *Syzyfowe prace* (8 lekcji).

Można też założyć, że *Silaczka*, *Doktor Piotr*, *Echa leśne*, *Wierna rzeka*, *Puszcza jodłowa*, wybór nowel są już, znane części młodzieży z lektury osobistej.

Skoro więc zakładamy, że młodzież przychodzi do kl. XI z pewną znajomością fragmentów lub całych utworów Żeromskiego, mamy też prawo przypuścić, że nawiązała już z nim kontakt i zdołała wyrobić sobie o nim pojęcie jako o pisarzu; dlatego przed omówieniem życiorysu proponowałabym swobodną rozmowę z klasą na temat, co może powiedzieć o utworach Żeromskiego.

Zależałoby mi na zorientowaniu się, czy młodzież s t a ć na zajęcie własnego stanowiska wobec Żeromskiego — co z poznanych utworów pamięta, co w nich uchwyciła. W ostatniej klasie powinniśmy uporządkować i pogłębić uzyskane wiadomości.

Życiorys pisarza może opracować sam nauczyciel i połączyć go z pokazem epidiaskopowym. Materiału faktycznego dostarczą:

1. fragmenty książki St. Piółun-Noyszewskiego *Stefan Żeromski*,
2. dwa tomy *Dzienników* Żeromskiego, skąd czerpałabym wypowiedzi samego pisarza i odpowiednie fotografie,
3. książka Adolfa Sowińskiego *Lata szkolne Stefana Żeromskiego*.

Proponowałabym przy omawianiu życiorysu uwzględnić takie cztery punkty: 1. Środowisko społeczne i dom rodzinny, 2. Dzieciństwo i lata szkolne, 3. Ciężka młodość, 4. Od wieku dojrzałego do końca życia.

Bez względu na to, czy opracowanie życiorysu przygotowuje nauczyciel sam, czy rozłoży je pomiędzy czterech uczniów-referentów, ostrzegałabym przed nadmierną obfitością szczegółów — raczej z tego urzekającego bogactwa wiadomości trzeba wybrać te, które ukazą rozwój Żeromskiego — człowieka coraz bardziej zrastającego się z ojczyzną, jej krajobrazem, kulturą, postępowymi tradycjami przeszłości; człowieka, który stale pracuje nad sobą, wiele czyta, kształci się, podróżuje, rozgląda się po świecie, pogłębiając w ten sposób swoje spojrzenie na życie, wzbogacając refleksję.

Przyszły wielki pisarz gromadzi obserwacje życiowe, zbiera materiał rzeczowy, trzyma rękę na pulsie naszego życia, bada jego tętno i wsłuchuje się pilnie w głosy otoczenia.

Tak opracowana biografia powinna ukazać dynamikę rozwoju osobowości Żeromskiego „w okresie wzrastającego ucisku narodowego i ostrzania się konfliktów społecznych“ (*Instrukcja*, s. 47), po wyzwoleniu i w zaraniu naszej drugiej niepodległości.

Po tej lekcji poleciłabym napisanie sprawozdania, które utrwaliłoby najważniejsze wiadomości o życiu pisarza.

Wczesne opowiadania — *Zmierzch*, *Zapomnienie*, *Doktor Piotr*, *Rozdziobią nas kruki, wrony*, *O żołnierzu tułaczu* mamy opracować na pięciu godzinach. Wskazówki *Instrukcji* są, według mego zdania, sformułowane doskonale, ale podsuwają syntetyczną formę pracy: domagają się wynaleźienia i odczytania w nowelach tych wszystkich momentów, procesów, obrazów, które potwierdzają „zależność losów ludzkich przede wszystkim od panującego ustroju...“ (s. 47).

Wysuniemy więc na pierwszy plan problematykę społeczną, omówimy ją i poprzemy przykładami z tekstu, np. kopanie torfu, folwark kapitalistyczny uprzemysłowiony, przemiany gospodarcze, stosunek pracodawcy do robotników, coraz gorsze warunki pracy; degradacja społeczna Cedzyny, wzrost takich ludzi, jak Bijakowski; zgoła różne stanowisko doktora Piotra, różna moralność ojca i syna; przyczyny wyjazdu Piotra. Na ten ostatni fakt trzeba zwrócić szczególną uwagę, należyście go oświetlić i wytłumaczyć, aby uniknąć wypaczenia ideologii pisarza, bo np. nie wszyscy młodzi czytelnicy orientują się w zakończeniu *Siłaczki*. Nie potrafią sami połączyć słowa „Nareszcie“ z tytułem noweli, osobą panny Stani-

sławy i doktora Obareckiego, dalecy są od właściwej oceny pisarza, trzeba ich dopiero do niej zbliżyć. Omawianie tych problemów należy jak najobficiej popierać cytataми, by sam pisarz był tłumaczem, informatorem otwierającym oczy na zagadnienia. Dla sprawdzenia, czy młodzież czyta uważnie, czy dobrze kojarzy wypowiedzi, spostrzeżenia i myśli, można żądać opowiedzenia ustnie pewnych faktów: np. spacer po lesie, złapanie chłopca na kradzieży drzewa, okrutne zabawy chłopców niszczących gniazda, co mówi autor o zapomnieniu.

Opowiadania *Rozdziobią nas kruki, wrony* i *O żołnierzu tułaczku* wymagają też rozpatrzenia motywu narodowego w oparciu o sytuację polityczno-historyczną naszego kraju, „tragedii walki powstańczej, niezawinionej ciemnoty mas chłopskich, egoizmu, braku patriotyzmu u szlachty“ (*Instrukcja*, s. 47).

Jeżeli zawsze jestem zwolenniczką jak największego uaktywnienia młodzieży na lekcji, to w tym całym cyklu starałabym się o to szczególnie — nasza energia w tym kierunku przejawia się w pytaniach dociekliwych, coraz głębiej sięgających, np.: Co i dlaczego tłumaczy doktor Piotr ojcu? Dlaczego nie mogą się ze sobą porozumieć? Staramy się przy tym o to, by wypowiedzi młodzieży były jak najpełniejsze, bo wtedy stanie się pewne, że zrozumiała ona treść utworu, że towarzyszy w ten sposób wielkiemu pisarzowi w realistycznej obserwacji zjawisk, które będzie umiała nie tylko odtworzyć, ale i uzasadnić, te fakty bowiem uaktywniły jej proces myślenia.

Już podczas omawiania tej pierwszej grupy utworów zwrócimy uwagę na oryginalność stylu pisarza, dobór odpowiednich słów dla odtworzenia przeżyć człowieka, wyrazistej jego charakterystyki, swoiste piękno opisów przyrody, ich nastrojowość, ścisły związek z człowiekiem. Zainteresujemy się też, czy młodzież doznała wzruszeń, czy odczuła piękno formy tych drobnych utworów.

Cykl ten należy zamknąć utrwalającym wypracowaniem: może ono stanowić niejako uporządkowanie notatek z pięciu kolejnych lekcji, może też mieć formę opracowania pt. *Realizm opowiadań Żeromskiego*. Cenną pomocą dla nauczyciela i ucznia będzie tu studium J. Z. Jakubowskiego *Wczesna twórczość Stefana Żeromskiego* (zamieszczone w tomie zbiorowym *Stefan Żeromski*, Warszawa 1951, Instytut Badań Literackich). Można je streścić i przeczytać to streszczenie na dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych.

Na *Ludzi bezdomnych* program przeznaczają 6 godzin. Pierwszą lekcję zaproponowałabym jako dyskusyjno-sprawozdawczą (z troską o oszczędność słowa) na temat: *Którzy to ludzie są bezdomni? Czy proletariąt z ul. Ciepłej? Krochmalnej? robotnicy w Cisach, Zagłębiu? Tomasz, Wiktor, Joasia, Korzecki? — Na czym polega ich bezdomność?*

Aby uzyskać odpowiedzi głębsze, popierane możliwie najczęściej trafnymi cytataми — uprzedzam młodzież, jaki będzie temat lekcji, po-

lecam zanotować główne problemy i poszukać dla nich poparcia w tekście przez założenie w książce odpowiednich miejsc.

Na drugiej i trzeciej lekcji opracowałabym zagadnienie *W jakich środowiskach i jak żyje oraz pracuje Tomasz Judym*. Dałoby mi to możliwość sprawdzenia, czy młodzież dobrze przyswoiła sobie centralny konflikt epoki i treść utworu. W domu poleciłabym dobrze opracować plan, według którego na czwartej lekcji klasa scharakteryzowałaby Tomasza Judyma. Żądałabym uwydatnienia w charakterystyce rozwoju tej postaci tytułowej od pierwszych lat życia do momentu rozejścia się z Joasią. Zakończyłabym ukazaniem w Judymie szlachetnego, samotnego bohatera, który lęka się, „by nie zakiełkowało w nim przyschłe nasienie dorobkiewiczza“, pozostaje jednakże szlachetnym samotnikiem, „oderwanym od rewolucyjnej walki klasy robotniczej“. Nie byłoby to przy tym bolesne oskarżenie bohatera czy autora o filantropię, lecz raczej wskazanie pewnej niedojrzałości, słabości ideologicznej. Zresztą sam Żeromski zdawał sobie z tego sprawę — następnym swoim społecznikom dał więcej równowagi duchowej, panowania nad sobą, wyrobienia ideowego.

Piąta lekcja powinna wydobyć liryzm powieści — momenty uczuciowe *Pamiętnika Joasi*, posępne, wstrząsające cechy poszczególnych obrazów nędzy ludzkiej, budzącej w człowieku współczucie wobec niedoli dziecka, ludzi dorosłych, wobec ucisku i wyzysku przez ustrój kapitalistyczny.

Na tej lekcji można porozmawiać o symbolicznej rozdartej sośnie na tle ubogiego, szarego krajobrazu Zagłębia. Pożądana byłaby też rozmowa z młodzieżą na temat kompozycji utworu, wzruszającej wymowy scen realistycznych i psychologicznych, indywidualizowania postaci, ich charakterystyki bezpośredniej lub pośredniej, a także zwrócenie uwagi młodzieży na wielką wrażliwość Żeromskiego i jego dbałość o piękno swego dzieła.

Szóstą lekcję przeznaczymy na omówienie — po uprzednim przygotowaniu planu czy dyspozycji — *Wartości ideowej i artystycznej powieści*. Dyskusja powinna doprowadzić do wniosku, że Żeromski istotnie wstrząsnął nieczułym, zastygłym sumieniem społeczeństwa, poszedł dalej niż Prus (scena na Powiślu, myśli Wokulskiego). Ukazał człowieka, któremu dzieje się krzywda; krzywdę tę ustrój kapitalistyczny i imperialistyczny uznaje za zjawisko normalne — Żeromski buntuje się przeciw niej, protestuje; powieść jest zdemaskowaniem i oskarżeniem krzywdzicieli, a chociaż Judym nie jest bohaterem pozytywnym, sama powieść dokonała „rewolucjonizowania świadomości społecznej“ (*Instrukcja*).

Swą młodą siłą powieść Żeromskiego oddziaływała na Nałkowską, Kruczkowskiego i Wasilewską — patronowała literaturze walczącej, która zaczerpnąwszy z niej poszła dalej, nie cofając się przed radykalnym rozcięciem ran społecznych.

Po omówieniu *Ludzi bezdomnych* zadajemy pracę domową, której

temat i rodzaj musi być zależny od poziomu klasy oraz przebiegu i wyniku pracy.

Stosując się do następnych wskazań programu, „dalsze dzieje twórczości Żeromskiego“ omówimy na dwóch godzinach, uwypuklając szczególnie stanowisko pisarza wobec rewolucji 1905 r. (*Nokturn, Słowo o bandosie, informacja o Róży*). *Instrukcja* wyraźnie mówi, na co trzeba tu zwrócić uwagę: „Potępienie egoizmu klas posiadających, żywe ustosunkowanie się do problemów klasy robotniczej, próby utopijnego rozwiązania problemów społeczno-politycznych wbrew prawom walki klasowej. Informacje o innych utworach Żeromskiego — wielka powieść historyczna *Popioły*“.

Jest to materiał niezwykle bogaty. Aby z niego coś pozostało w świadomości naszych uczniów, trzeba się skupić, zebrać potrzebne wiadomości, przygotować dwa wykłady, ułożyć do nich szczegółowy plan, by jasno wystąpiła kolejność poruszanych przez nas zagadnień — wykład zaś ilustrować: 1. wybranymi fragmentami z utworów omawianych (może to być powierzone dobrze czytającym uczniom) albo 2. wstawkami opracowanymi przez młodzież, np. *Przeczytałem „Popioły“ i dzielę się wrażeniami* (15 min.). Naturalnie nie będzie to wyczerpujące sprawozdanie, lecz raczej wstęp, po którym nauczyciel przejdzie do uwag o tej powieści historycznej. Z pomocą przyjdzie mu studium K. Wyki *Żeromski jako pisarz historyczny* (zamieszczone w tomie *Stefan Żeromski, jw.*), z którego wybierze i poda młodzieży najniezbędniejsze wiadomości, skorzysta ze zgromadzonych tam trafnie dobranych przytoczeń, postara się o scharakteryzowanie niektórych postaci (księcia Gintułta, Rafała, Cedry, Piotra Olbromskiego), spróbuje przytoczyć fakty z ich życia, wytłumaczyć tytuł utworu, wreszcie oświetlić budowę powieści, wyeksponować silne akcenty ideologiczne, np. rozmowa Piotra Olbromskiego z księciem Gintułtem; wskaże też prześliczne, pełne liryzmu, prawdziwego piękna i poezji opisy przyrody, np. wschód słońca w Wygnance, muzyka drzew w Grudnie podczas pogrzebu Piotra. Jeśli czas pozwoli, warto rozszerzyć wzmiankę o scenach batalistycznych, obrazach obyczajowych.

Informacja o *Róży* — to próba ujęcia w największym skrócie problematyki tego niescenicznego dramatu. Oprzeć się przy tym można na wiadomościach ze studium H. Markiewicza — *Żeromski wobec rewolucji 1905 roku* (zamieszczonego w tomie *Stefan Żeromski, j. w.*), zakończyć zaś wiadomością o znów utopijnym rozwiązaniu sprawy wyzwolenia: zabójcze, rażące wroga promienie.

Wyraźnego komentarza ideologicznego wymaga *Słowo o bandosie* — krwią i atramentem pisany pamiętnik z życia chłopca-biedaka. Trzeba z niego przeczytać na lekcji dwa dłuższe fragmenty, np. *W podgórskich, kamienistych działkach kieleckich* i drugi, *Młodości, wszystkiego dziedzi-cu*, a potem zadać pytanie, co konkretnie zmieniło się w życiu chłopca od czasów *Słowa o bandosie*.



Ten dwugodzinny wykład — to nie tylko garść informacji o pisarzu, lecz przede wszystkim zachęta do czytania utworów nie objętych programem szkolnym, ale stojących otworem do lektury samodzielnej, dzięki której przekonamy się, że Żeromski nie jest pisarzem przestarzałym, przebrzmiałym. Trzeba to młodzieży wyraźnie uświadomić i w dzisiejszej rzeczywistości budownictwa socjalistycznego o tak wielkim rozmachu przypomnieć, że Nową Hutę można uważać za jedną z form realizacji marzeń pisarza o wielkim zbiorowisku pracy.

Ważnym, niezbędnym warunkiem dobrego przyswojenia sobie przez młodzież utworów Żeromskiego (jak zresztą i każdego innego pisarza) jest przeczytanie ich w normalny sposób, bez pośpiechu, który powoduje powierzchowność poznania i spłylenie treści. Uwagę tę umieszczam umyślnie przed *Przedwiośnią*, radząc, by młodzież była uprzedzona przynajmniej na dwa tygodnie o terminie tej lekcji i o lekturze.

Na *Przedwiośnię* przeznaczają *Instrukcja* cztery godziny. Jak nimi gospodarować?

A więc na pierwszej lekcji należy dać młodzieży parę wyjaśnień o powstaniu powieści, o warunkach naszego życia politycznego, społecznego, gospodarczego w okresie międzywojennym, o sugestii tytułu.

Jestem zdania, że młodzież w klasie XI powinna poznać studium Markiewicza o *Przedwiośniu* (zamieszczone w tomie *Stefan Żeromski, jw.*), i myślę, że najlepiej będzie, gdy przeczyta je sama, a poszczególne jego fragmenty wprowadzimy na lekcję dopiero wtedy, gdy powstanie konieczność odpowiedzi na określone pytania, np.: Jaką rewolucję i jak opisał Żeromski w tym utworze? Co wpływa na rozwój poglądów Baryki?

Na pierwszej lekcji trzeba by opowiedzieć o losach Cezarego na tle domu, przewrotu rewolucyjnego, powrotu do kraju. To podłoże faktyczne mogłoby oddać pewne usługi (czerpanie przykładów) przy formułowaniu później charakterystyki Cezarego, przedstawionej ewolucyjnie.

Na drugiej lekcji zajęlibyśmy się „realistycznymi obrazami życia Polski po odzyskaniu niepodległości“; trzeba by tu odtworzyć „pasożytnicze życie dworu szlacheckiego“, środowisko w Chłodku, życie warszawskie, ideologię Gajowca i Lulka.

Ukazanie ostrości walk klasowych jest konieczne w imię realizmu obrazu.

Na trzeciej lekcji dobrze byłoby, w najszerszym oparciu o powieść i sądy Markiewicza, dać odpowiedź dotyczącą obaw Żeromskiego przed rewolucją, podkreślić „brak pozytywnych rozwiązań ideowych, zmienność zdania Cezarego, ostateczną jego decyzję, wreszcie krytycznie ocenić mit szklanych domów“ (*Instrukcja*, s. 49).

Na lekcji drugiej i trzeciej przyjąłabym za podstawę metodę środowiskową — a więc nie odrywać jednostki od środowiska, lecz mówić o niej wiążąc ją z nim najściślej, ukazując jej losy na tle zbiorowości, z którą jest związana, np. Nawłóć, Chłodek, środowisko Gajowca.

Na czwartej z kolei lekcji odwołałabym się do przeczytanej rozprawy Markiewicza i wydobyla stamtąd te wszystkie wiadomości, dzięki którym strona faktyczna, psychologiczna, ideologiczna powieści stałaby się dla młodzieży jaśniejsza. Lekcji można dać tytuł *Komentarz Markiewicza do „Przedwiośnia”*. Lekcja ta miałaby jeszcze dodatkowe znaczenie oprócz pomocy w zrozumieniu ewolucji głównego bohatera i akcji *Przedwiośnia*: zwrócilibyśmy uwagę na strukturę opracowania Markiewicza i pokazali młodzieży w całości studium krytycznoliterackie zbudowane według podstaw i wymagań marksistowskich. Dlatego właśnie zalecam taki zabieg, że studium jest przejrzyste ujęte i dotyczy książki, którą młodzież pozna w całości.

Ostatni punkt *Instrukcji*: „Znaczenie *Przedwiośnia* jako potężnego, realistycznego oskarżenia Polski burżuazyjno-obszarniczej“, jest doskonałym uogólnieniem, zebraniem wiadomości społeczno-ideologicznych o książce i nadaje się na temat pracy domowej — może to być wypracowanie lub bardzo szczegółowy plan.

Po *Przedwiośniu* na jednej godzinie omawiamy *Wyjątkowe znaczenie Żeromskiego w dziejach literatury okresu imperializmu*. Wskazówki: „Odzwierciedlenie prawdy o życiu mas ludowych żyjących pod kapitalistyczną przemocą, ostry protest przeciwko krzywdzie człowieka, gorący patriotyzm, miłość do przyrody ojczystej. Realizm i liryzm w utworach Żeromskiego“ (*Instrukcja*, s. 49). Takie sformułowanie pobudza nas, polonistów, do szukania pomysłów, by jak najlepiej, z największą korzyścią dla młodzieży zadanie to wykonać.

Przychodzą mi tu na myśl następujące propozycje:

A. Rozbicie tematu na trzy części-działy: 1. Odzwierciedlenie prawdy o życiu mas ludowych żyjących pod kapitalistyczną przemocą, ostry protest przeciwko krzywdzie człowieka; 2. Gorący patriotyzm, miłość do przyrody ojczystej; 3. Realizm i liryzm w utworach Żeromskiego — przygotowanie dyspozycji (z pomocą nauczyciela) i wygłoszenie przez młodzież trzech 10—12-minutowych opracowań. Pozostały czas przeznaczymy na uzupełnienia lub pytania.

B. Przeczytanie i ujęcie w punkty referatu Kazimierza Wyki *Stefan Żeromski* (zamieszczonego w tomie *Stefan Żeromski*, jw.). W referacie tym, przed zakończeniem, znajdujemy tak cenne wyznanie pisarza:

„Byłem zawsze jak dobośz, który biegnie bez tchu obok spracowanego szeregu, znany takt wybijając pałkami“. Syntetyczne ujęcie tematu daje odpowiedź na kwestie wysunięte w *Instrukcji*.

C. Rozbicie na szereg tematów bogatej zawartości ideowej grupy lekcji o Żeromskim i napisanie wypracowania na dowolnie wybrany temat. Nie narzucam tych tematów, wysuwam tylko formę i problematykę, która powinna być wzięta pod uwagę.

A więc: syntetyczny temat po zakończeniu każdego utworu; wprowadzenie Żeromskiego do tematów porównawczych: Prus, Gorki, obrońcy

proletariatu, pisarze rewolucji, pisarze społeczni — z zaznaczeniem, że i dla współczesnych pisarzy radykalnych, walczących Żeromski nie przestał być autorytetem, a w ukształtowaniu osobowości twórczej Kruczkowskiego, Nałkowskiej, Newerlego odegrał dużą rolę.

Godna oświetlenia jest kwestia postępowości pisarza, pewna jej ograniczoność w dzisiejszym układzie stosunków — pionierstwo, nowatorstwo w warunkach współczesnych pisarzowi jako protest, dowód odwagi, serca, a także ogarnięcia życia polskiego w procesie jego rozwoju, w postępie demokratyzmu, w walce o humanitaryzm i wzrost patriotyzmu.

Wytrwałe, odważne demaskowanie wyzysku, wrażliwość na wszystkie przejawy życia Polski, jej naukę, kulturę, sztukę, ważne wydarzenia ogólnoludzkie.

Miłość języka, dokonany w tym kierunku postęp, miłość słowa, dbałość o jego czystość i poprawność, ciągła wytrwała praca pisarza-artysty szukającego coraz doskonalszej formy dla swego dzieła.

Lekcje o Żeromskim prowadzimy z tendencją ukazania wielkości pisarza, człowieka żywego, bardzo złożonego, w którym toczyła się nieustanna twórcza walka wewnętrzna. Ukazania bez bałwochwalstwa, ale z wyznaczeniem należnego mu miejsca w postępowym dorobku kulturalnym narodu polskiego — pisarza, na którym sprawdziły się słowa Norwida:

...Życia koniec szepce do początku,  
„Nie stargam cię ja — nie! — ja uwydatnię“.

## **W związku z Rokiem Mickiewiczowskim Redakcja „Polonistyki“**

ogłasza

### **KONKURS**

na wzór lekcji (lekcyj) na temat jednego z następujących utworów

### **ADAMA MICKIEWICZA**

(przewidzianych w programie języka polskiego dla szkół ogólnokształcących):

- |                                   |              |
|-----------------------------------|--------------|
| 1. <i>Ballada Pani Twardowska</i> | w klasie V   |
| 2. <i>Ballada Świtez</i>          | w klasie VI  |
| 3. <i>Oda do młodości</i>         | w klasie VII |
| 4. <i>Pan Tadeusz</i>             |              |
| 5. <i>Konrad Wallenrod</i>        | w klasie X   |
| 6. <i>Pan Tadeusz</i>             |              |
| 7. <i>Dziady, cz. III</i>         |              |

## Warunki Konkursu

1. Zgłoszone prace powinny być dostosowane do wymagań programu (*Instrukcja programowo-podręcznikowa na rok szkolny 1954/55*).
2. Zgłoszone prace powinny zawierać wyraźnie sformułowane cele danej jednostki metodycznej i interpretację ideowo-artystyczną utworu oraz podawać dokładny przebieg wszystkich poświęconych mu lekcji.
3. Forma opracowania może być dowolna.
4. Autorem może być jednostka lub zespół.
5. Za najlepszą pracę konkursową przewidzianych jest pięć nagród w łącznej kwocie trzech tysięcy pięciuset złotych:

jedna nagroda I — 1000 zł  
dwie nagrody II — po 750 zł  
dwie nagrody III — po 500 zł

oraz wyróżnienia książkowe.

6. Prace nagrodzone i wyróżnione będą drukowane w *Polonistyce* i honorowane oddzielnie według przyjętych stawek.

7. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 31 V 1955 r.

8. Prace na konkurs, opatrzone godłem, należy nadsyłać do Redakcji *Polonistyki* — Warszawa, Marszałkowska 20/22, m. 71, z dopiskiem: Konkurs. W dołączonej zamkniętej kopercie, opatrzonej tym samym, co i praca, godłem, należy podać nazwisko i imię oraz dokładny adres uczestnika konkursu.

9. Pożądane jest, aby prace były przepisane na maszynie w trzech egzemplarzach. W razie trudności w spełnieniu tego warunku przyjmowane będą czytelne rękopisy w jednym egzemplarzu.

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

HALINA BARTNICKA

### „HISTORIA LITERATURY POLSKIEJ DLA KLASY IX“<sup>1</sup>

Pojawienie się na półkach księgarskich nowego wydania podręcznika historii literatury polskiej dla klasy IX zbiegło się z terminem rozpoczęcia roku szkolnego. Ta rzadka w dziejach polonistycznych wydawnictw PZWS punktualność podnosi niewątpliwie wartość dydaktyczną książki i stanowi pierwszą, ale bynajmniej nie jedyną zaletę czwartego, zmienionego wydania podręcznika historii literatury polskiej przedrozbiorowej.

---

<sup>1</sup> K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa, Wł. Szyszkowski. *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początków piśmiennictwa do końca XVIII wieku*. Wydanie czwarte, zmienione. Warszawa 1954. PZWS. S. 316.

Na ogół bowiem podręcznik ten pod każdym względem korzystnie odbiega od poprzednich wydań. Dzięki swym walorom może on być nazwany podręcznikiem nie tylko nowatorskim, ale i przełomowym.

W pełni doceniając doniosłą rolę, jaką odegrały wydane w Polsce Ludowej podręczniki historii literatury ojczystej w dziedzinie torowania dróg marksistowskiemu literaturoznawstwu w szkole średniej, równocześnie stwierdzić trzeba, że mimo odrębności każdego z nich miały one dwie wspólne cechy ujemne. Pierwszą stanowi powszechnie znany fakt, że były one podręcznikami dla nauczycieli, gdyż ani nie liczyły się z wymaganiami programu, ani też nie odpowiadały możliwościom umysłowym i zainteresowaniom młodzieży w wieku szkolnym. Drugim rysem ujemnym tych podręczników było ich przeintelektualizowanie i przesocjologizowanie, połączone z pewną „obojętnością uczuciową“. Ten ostatni brak nie powinien być tolerowany — nawet w podręcznikach matematyki. W książce zaś traktującej o literaturze ojczystej jest on wręcz niedopuszczalny. Specyfika bowiem podręcznika tego przedmiotu polega przede wszystkim na tym, że nie może on zakładać sobie tylko celu dania pewnej sumy wiadomości z zakresu tej gałęzi wiedzy, lecz ponadto musi się przyczynić do związania uczuciowego młodzieży z literaturą własnego narodu i stać się w pewnym stopniu elementem wychowania w duchu patriotyzmu ludowego. Dlatego więc nie wolno w nim pomijać możliwości oddziaływania emocjonalnego.

Do zabarwienia uczuciowego podręcznika przyczynia się też w dużej mierze jego szata zewnętrzna, a więc jakość druku, rozłożenie graficzne tekstu, gatunek papieru, barwa okładki, rozmiary książki oraz przede wszystkim ilustracje.

Zaden z podręczników historii literatury drukowanych w naszym 10-letniu nie miał rycin. Rewolucyjnym więc przełomem jest ukazanie się pierwszego ilustrowanego podręcznika tego przedmiotu. Ilustracji tych wprawdzie nie jest dużo, bo w sumie zaledwie trzydzieści osiem, ale za to i w tej dziedzinie autorzy wykazali dużo inwencji, wprowadzając wielokierunkowy ich dobór. Znajdujemy więc nie tylko podobizny autorów, ale i ich autografy, podobizny pierwszych lub ciekawszych wydań utworów, odbitki kart tytułowych czasopism, urywki starych iluminowanych i nieiluminowanych rękopisów, a nawet i sygnety drukarni krakowskich.

Najbogaciej — zupełnie słusznie — reprezentowana jest galeria portretów pisarzy. Warto przy tym zaznaczyć, że przy ich doborze autorzy nie poszli po drodze najmniejszego oporu, gdyż nie zamieścili powszechnie znanych podobizn pisarzy. I tu wykazali oni pomysły nowatorskie i zadali sobie trud wyszukania mniej znanych lub nawet mało komu znanych miniatur czy portretów. Przykładem takiej rzadkości może być „odkrycie“ pięknej miniatury Juliana Ursyna Niemcewicza w wieku młodzieńczym. Jakkolwiek jakość papieru, na którym wydrukowano podręcznik, osłabiła wyrazistość zamieszczonych w nim reprodukcji, to jednak wizualna strona podręcznika wypadła dobrze i na pewno przyczyni się w dużej mierze do zwiększenia zainteresowania młodzieży jego treścią i emocjonalnego do tej treści stosunku.

Treść rzeczowa podręcznika oraz jej rozplanowanie i ujęcie stanowią dalsze pozytywne jego strony. Autorzy i pod tym względem poszli po nowej drodze, gdyż konsekwentnie okroili nadmiernie w poprzednich wydaniach rozbudowane wstępy historyczne poprzedzające charakterystykę zjawisk literackich poszczególnych epok. Wstępy te ograniczają się obecnie do podania rzeczy najbardziej istotnych dla zrozumienia gospodarczo-społeczno-politycznego podłoża historycznego, z którego wyrosła staropolska poezja i proza.

Racjonalne w obecnej swej formie wstępy — obszerniejsze do każdej z czterech zasadniczych części podręcznika oraz krótsze, poprzedzające rozdziały poświęcone twórczości poszczególnych pisarzy — bez zarzutu spełniają podwójne zadanie, dając z jednej strony — wiadomości wprowadzające, a z drugiej — rozszerzające szczerpy zakres wiedzy historycznoliterackiej przewidziany przez program języka polskiego.

Syntezy w zakończeniu każdej części podręcznika i ważniejszych jego rozdziałów porządkują i sumują wiadomości w nich zawarte oraz uświadamiają i wypuklają najbardziej zasadnicze elementy ich treści, wiążąc równocześnie w logiczną całość podane w książce szczegółowe wiadomości z ich naukowym uogólnieniem.

Zaznaczyć należy koniecznie, że wzbogacenie materiału naukowego wiadomościami nie objętymi przez program dokonane zostało celowo i z umiarem. Nie ma bowiem w podręczniku tym ani przeładowania odbierającego książce jej szkolny charakter, ani też uproszczeń zwiężających horyzonty historycznoliterackie młodzieży. Szkoda tylko, że autorzy nie zaznaczyli w jakiś graficzny sposób, które partie podręcznika zawierają materiał obowiązujący ucznia, a które mają charakter rozszerzający i pogłębiający jego wiedzę o przedmiocie. Można to było zrobić albo przez zastosowanie odrębności druku, albo przez oznaczenie gwiazdkami materiału nadobowiązkowego.

Wielką zaletę podręcznika stanowi jego przejrzysty układ i bardzo konkretnie sformułowane tytuły rozdziałów i podrozdziałów, ułatwiające orientację w jego zawartości rzeczowej oraz szybkie odnalezienie potrzebnych wiadomości.

Pewne zastrzeżenie budzi jedynie sprawa tytułów czterech zasadniczych części książki, wynikająca ze specyfiki chronologicznej zjawisk kulturalnych i historycznoliterackich w Polsce. Trzy z tych części wzięły tytuły od nazw odpowiadających im epok historycznych. Zgodnie więc z tym założeniem część pierwsza nosi tytuł *Sredniowiecze*, druga — *Odrodzenie*, a czwarta — *Oświecenie*. W zestawieniu z nimi tytuł części trzeciej, *Literatura drugiej połowy XVII wieku*, stanowi jakiś „logiczny dysonans“.

Tekst podręcznika obejmuje w sumie 310 stron materialu naukowego. W tym *Sredniowiecze* (na które program przeznaczą 10 godzin lekcyjnych) obejmuje 33 strony, *Odrodzenie* — 116 (w programie z wyłączeniem *Antygony* Sofoklesa i *Makbeta* Szekspira, o których podręcznik nie mówi — 41 godzin), *Literatura drugiej połowy XVII wieku* — 24 strony (godzin 11), *Oświecenie* — 140 stron (godzin 42, nie licząc w tym Moliera).

Tak więc proporcje między rozmiarami poszczególnych części są właściwe. Przeciętna liczba stron książki przypadająca na jedną godzinę lekcyjną — jeśli nawet nie brać pod uwagę kilkunastu stron książki poświęconych pisarzom nie przewidzianym w programie — wahać się będzie od 2,1 do 3,3. Jeśli uwzględnić i teksty obowiązujących ucznia utworów staropolskich, zamieszczonych w wypisach, to na jedną lekcję wypadnie ok. 5,5 strony do przeczytania i nauczania się. Do tego dochodzi ponadto kilka utworów dłuższych z literatury obcej i staropolskiej. Są to *Antygona* Sofoklesa, *Odprawa posłów greckich* Kochanowskiego, *Świętoszek* Moliera, *Makbet* Szekspira, *Powrót posła* Niemcewicza. Poza tym obowiązuje ucznia parę wybranych pozycji z literatury uzupełniającej.

Jakkolwiek analiza tekstów historycznoliterackich w tej klasie w zasadzie zawsze odbywa się na lekcji, a więc w związku z tym praca domowa ucznia w znacznej większości wypadków polega na utrwaleniu wiadomości uzyskanych w szkole, to jednak nasuwa się poważna wątpliwość, czy nie za dużo czasu zajmuje młodzieży naszej przygotowanie w domu lekcji języka polskiego. Sprawa wygląda tym bardziej niepokojąco, że obliczenie nasze nie uwzględnia piśmiennych prac domowych ucznia. Należałoby więc zastanowić się nad możliwością odciążenia młodzieży: czy przez zastosowanie skrótów w podręczniku, czy przez okrojenie liczby utworów przeznaczonych do lektury? Słuszniejszy wydaje się ten drugi sposób, tym bardziej że utwory staropolskie stanowią w wielu wypadkach lekturę nużącą młodzież.

Dydaktycznym udoskonaleniem podręcznika jest nie tylko podanie roku wydań cenniejszych utworów, ale także dat urodzenia i śmierci wybitnych pisarzy, artystów czy uczonych obcych, których nazwiska znalazły się w podręczniku. Ułatwia to

młodzieży orientację w chronologii zjawisk kulturalnych. Krótkie zaś informacje, kim byli ci ludzie lub jaką rolę odegrali dla pomnożenia dorobku kulturalnego ludzkości, oraz wskazówki, jak należy wymawiać ich obco brzmiące nazwiska, chronią na przyszłość przed swego rodzaju prostactwem kulturalnym.

Materiał rzeczowy przedstawiony jest interesująco. Można powiedzieć, że nie ma w podręczniku w ogóle partii nudnych, od których młodzież tak chętnie ucieka. Opracowanie na ogół stara się oświetlić wszechstronnie zjawiska literackie, nie ograniczając się do wyłącznie „problemowego” ujmowania dzieł literackich. Próby analizy formy utworów oraz krótkie uwagi omawiające właściwości języka wybitnych lub bardziej charakterystycznych pisarzy — to również cenna w podręczniku nowość, która niewątpliwie wpłynie na podniesienie kultury języka młodzieży przez obudzenie bądź rozwinięcie jej zainteresowań filologicznych. Oczywiście, niezbędna jest tu uwaga, że to, co podręcznik mówi o stronie artystycznej utworów, w drobnym tylko stopniu zaspokoić może wymagania programu w tej dziedzinie, i że zarówno młodzież, jak i nauczyciele będą mieli nadal kłopoty związane z brakiem odpowiednich dla szkoły prac naukowych z zakresu stylistyki i poetyki.

Wplecione w tekst dłuższe i krótsze cytaty z utworów literackich — zarówno przewidzianych przez program, jak i nieprzewidzianych — ożywiają książkę, dodają jej „wdzięku” oraz zwiększają możliwości wywołania emocjonalnego stosunku młodzieży do treści podręcznika.

Szczególnie ładnie, ciepło i przystępnie oraz dobrze pod względem metodycznym wypadła część I, *Sredniowiecze*. Cały ten rozdział, napisany bezpretensjonalnie, prostą i czystą polszczyzną, pozbawiony jest jakichkolwiek dłużyzn, co jest tym bardziej charakterystyczne i godne podkreślenia, że zwartość ujęcia pozostaje tu w bezprzykładnej harmonii z bogactwem materiału rzeczowego, w którym znalazło się również sporo miejsca na sprawy języka oraz wersyfikacji utworów piśmiennictwa polskiego Sredniowiecza. Przy tym ta partia książki od pierwszych już stron różni się od poprzedniej zainteresowaniem i przywiązaniem do najdawniejszych zabytków naszego piśmiennictwa i zdecydowanie przekreśla nudę i werbalizm. Tym bardziej jest to cenne, że jest tam mowa o polskim dorobku piśmienniczym epoki najbardziej odległej i najbardziej duchowo obcej dzisiejszej młodzieży.

Walory tego rozdziału tym silniej rzucają się w oczy, że w poprzednich wydaniach ta część podręcznika była wyjątkowo trudna i mało przejrzysta. Periodyzacja zaś Sredniowiecza była tam przedstawiona tak zawile, że nie tylko nawet najlepsi uczniowie nie mogli sobie z nią dać rady, ale i nauczyciele mieli duże trudności.

W stosunku do tej części podręcznika nasuwają się trzy drobne zastrzeżenia. Pierwsze z nich dotyczy podanej na s. 21 wiadomości, że *Kazania świętokrzyskie* odnaleziono w klasztorze na Łysej Górze w Kieleckiem. W rzeczywistości skrawki rękopisu tego zabytku odnalazł prof. Brückner w roku 1890 w Bibliotece Publicznej w Petersburgu, skąd powrócił do Polski na mocy traktatu ryskiego. Nazwane one zostały „świętokrzyskimi” dlatego, że księga rękopiśmienna, w której oprawie przechowały się skrawki pergaminu z tekstem kazań, należała przedtem do biblioteki klasztoru benedyktynów w Górach Świętokrzyskich.

Drugie zastrzeżenie — to sprawa tytułu pierwszego rozdziału: *Sredniowiecze w Polsce na tle Sredniowiecza europejskiego*. Tytuł ten jest o tyle niewłaściwy, że w całym 9-stronicowym tekście tylko trzy pierwsze zdania zawierają lakoniczne wiadomości o posuniętym procesie feudalizacji w Europie zachodniej i o najazdach feudalów na ziemię, na których powstało państwo polskie. Te zaś nad wyraz skąpe informacje nie usprawiedliwiają tytułu całego rozdziału.

Trzecie zastrzeżenie dotyczy rzadkiego w całym podręczniku niedociągnięcia — nieliczenia się z wymaganiami programu. W tym wypadku chodzi o skwitowanie trzywierszową wzmianką *Satyry na leniwych chłopów*, która według *Instrukcji pro-*

gramowej należy do lektury obowiązkowej. Na utwór ten przeznaczona jest cała godzina lekcyjna. Z tej więc racji *Satyra na leniwych chłopów* powinna być obszerniej omówiona w podręczniku, tym bardziej, że ze względu na język zabytku należy ona do utworów trudnych do zrozumienia.

Następne dwie części, *Odrodzenie* i *Literatura drugiej połowy XVII wieku*, stanowią najtrudniejsze partie podręcznika.

Składa się na to nie tylko większe bogactwo i zróżnicowanie zamkniętego w nich materiału rzeczowego, ale i mniej przystępna forma wypowiedzi. W obu tych rozdziałach znalazło się wiele pojęć nie znanych młodzieży oraz wyrazów obcych, których znaczenie jest dla niej niezrozumiałe. Jakkolwiek w większości wypadków pojęcia te i wyrazy zostały wyjaśnione bądź w samym tekście, bądź też w nawiasach i odnośnikach, to jednak niemało ich jeszcze pozostało bez wyjaśnienia i to na pewno utrudni uczniowi samodzielne posługiwanie się podręcznikiem. Oto częściowy rejestr wyrażań domagających się wyjaśnienia albo też przerehabrowania: wieniec poetycki, erotyka, hierarchia, autorytet, propagator polityki episkopatu, dewocja, biblijna symbolika psalmów, epitafia, dworska etykieta, lapidarny, zabarwienie emocjonalne, arystokracizm dworskiej poezji renesansowej, bezkompromisowe potępienie, teorie fideistyczne, konsekwentny etap, norma moralna, aluzje erotyczne, wersja ludowa, synod generalny, problemy dogmatyczne, ministrowie-plebejusze (ariańscy), rewolucyjna polemika synodów, grafomania, uderzająca w bohaterские tony klasycystyczna twórczość Corneille'a, koloryzować, kapitałne strony pamiętnika (Paska), impreza...

Podręcznik, jak sam tytuł o tym mówi, to książka „podręczna“, przeznaczona dla ucznia i ułatwiająca mu proces uczenia się, z tej więc racji obowiązana do liczenia się z wiekiem korzystającej z niej młodzieży, zdobytym przez tę młodzież w poprzednich latach nauki zasobem wiedzy, chłonnością umysłową odbiorców i w pewnej mierze ich zainteresowaniami. Tymczasem ta partia podręcznika — jakkolwiek udoskonalona i znacznie lepiej przystosowana do potrzeb szkoły niż w poprzednich wydaniach — w dalszym ciągu chwilami zapomina o swoim przeznaczeniu dla młodzieży przeciętnie piętnastoletniej, a nierzadko i czternastoletniej, i o tym, że większość tej młodzieży — to dzieci robotnicze i chłopskie, które na razie nie wynoszą jeszcze ze swych środowisk bogatego słownictwa i kultury literackiej.

Zwrócić tu należy również uwagę na pewne niedopatrzania przy opracowaniu tekstu. Tak np. w rozdziale *Przełom kulturalny w Europie* odczuwa się brak choćby krótkiego wyjaśnienia, dlaczego Włochy, a nie inne kraje europejskie stały się kolebką Odrodzenia. W rozdziale *Początki Odrodzenia w Polsce* znalazł się zwrot, że Kallimach — to przydomek Filipa Buonacorsi. Przydomek — to przewisko rodowe, Kallimach zaś — to imię greckiego poety, które Buonacorsi zgodnie z modą renesansową przybrał jako pseudonim literacki.

W rozdziale *Twórczość Reja* do niewłaściwych wniosków może doprowadzić zdanie: „Rej sięga niejednokrotnie do bogatego skarbcza mowy potocznej i wzbogaca przez to język literacki“. W rzeczywistości najistotniejszym tworzywem języka Reja była właśnie mowa potoczna szlachty, z której Rej usiłował stworzyć język literacki dla pokazania „postronnym narodom“, iż „Polacy nie gęsi, iż swój język mają“.

Na minus tej części podręcznika zapisać także należy, że przy omawianiu *Odprawy posłów greckich* tylko trzywierszową wzmianką skwitowane zostały wiadomości o dramacie greckim. Sprawie tej bezwzględnie należy się więcej uwagi, tym bardziej, że do programu w bieżącym roku szkolnym weszła *Antygona*.

Ostatnia część podręcznika, *Oświecenie*, przewyższa poprzedzające ją dwie części zarówno pod względem przystępności ujęcia zawartego w niej bogatego i skomplikowanego materiału rzeczowego, jak i pod względem zwięzłości, prostoty i jasności wykładu.



Część tę rozpoczyna kilkunastostronicowy rozdział poświęcony Oświeceniowi na Zachodzie i w Rosji, z uwzględnieniem dorobku filozoficznego i literackiego Anglii, Francji i Rosji. Wstęp ten może być wzorem mistrzowskiej wprost zwięzłości, pozwalającej wielkie bogactwo treści zamknąć w niewielkiej ilości jasnych, łatwych i zapadających w pamięć sformułowań.

Dalsze rozdziały, poświęcone polskiemu Oświeceniowi, obok wiadomości historycznoliterackich zawierają sporo informacji o ciekawszych i najbardziej charakterystycznych dla tego okresu przejawach życia kulturalnego. Stronice poświęcone szkolnictwu, działalności Komisji Edukacji Narodowej, rozwojowi księgarstwa i czasopiśmiennictwa oraz związkom zachodzącym między artykułami *Monitora* i satyrami Krasickiego należą do bardzo ciekawych. Poglębiają one wiedzę młodzieży o epoce, kształtują jej poglądy i uczą ją dialektycznego związku zjawisk.

Mimo wyżej zaznaczonej jasności i prostoty wykładu w tej części, i tu trafiają się pojęcia, których młodzież może nie rozumieć, a których podręcznik nie wyjaśnia, np. sejm konwokacyjny, cynizm. Poza tym wyjaśnienie znaczenia wyrazu „pointa” nie jest ani jasne, ani w pełni wyjaśniające zjawisko. Tym bardziej zwraca to uwagę, że wyraz ten użyty jest w podręczniku dwa razy i za każdym razem inaczej wytłumaczony. Tak więc na s. 103 znajdujemy określenie pointy jako „refleksji końcowej”, na s. 245 zaś pointa jest wyjaśniona jako „moment szczytowego napięcia”.

Należy też zwrócić uwagę, że do tej części zakradły się pewne nieścisłości związane z twórczością Juliana Ursyna Niemcewicza, a wynikające z wyłącznego oparcia się autorów podręcznika na drukowanej spuściźnie piśmienniczej tego pisarza, który ogromną ilość swych utworów pozostawił w rękopisach rozsypanych po różnych bibliotekach polskich i zagranicznych. Do rękopisów tych rzadko kto docierał i stąd przy ocenie tego pisarza wynikły niedokładności, które i w tym podręczniku znalazły swe odbicie. Tak więc na s. 292 podręcznika jako czas powstania politycznej bajki Niemcewicza *Pożar* wskazana jest insurekcja kościuszkowska, co jest niezupełnie zgodne z prawdą. Błąd ten po raz pierwszy popełnił Chrzanowski pisząc w swej *Historii literatury Polski niepodległej*: „Zanim stanął w szeregach Kościuszki (przed bitwą pod Szczekocinami; przypis H. B.), zdążył jeszcze napisać jedną z najlepszych swoich bajek pt. *Pożar*, w której napiętnował jako zdrajców ojczyzny tych, co do powstania iść nie chcieli.” W rzeczywistości bajka ta napisana została już po upadku powstania kościuszkowskiego, w roku 1795, w twierdzy Petropawłowskiej, gdzie Niemcewicz przebył 26 ciężkich miesięcy. Znajdujemy o tym następującą wzmiankę w rękopisie niedrukowanych pamiętników Niemcewicza (rkps Czartoryskich nr 5559, s. 313 i 314): „W pół roku dopiero pozwolono mi papieru i kałamarza... Nie mając sił w prawej ręce, pisałem lewą... serce me tak było przepełnione smutkiem, że te naprzód uczucia musiałem wylać na papier... napisałem... ze dwadzieścia bajek politycznych, najwięcej oryginalnych, niektóre, jak *Mucha*, *Pająk*, *Pożar*, *Chińczyk*, mające stosunek do czasów.”

Wracając do ogólnej oceny podręcznika podkreślić trzeba, że należałoby go uzupełnić wskazówkami bibliograficznymi, pozwalającymi nauczycielstwu i młodzieży rozszerzyć, uzupełnić, pogłębić zawarte w nim wiadomości.

Obiektywnie oceniając postępowy dorobek naszych pisarzy i jednocześnie ukazując czynniki hamujące postęp, podręcznik pobudza krytyczne myślenie młodzieży i pomaga jej w urobieniu sobie naukowego poglądu na świat.

Wykazane w nim dialektyczne związki zachodzące między twórczością pisarzy chronologicznie późniejszych i tradycjami postępowymi autorów okresów wcześniejszych pozwalają młodzieży zrozumieć i ocenić wkład każdego pokolenia naszych pisarzy w dzieło służenia postępowi oraz ukazują w naszym dorobku piśmienniczym ciągłość walki o postęp.

Podawanie streszczeń bardziej wartościowych utworów literatury polskiej nie

należących do programu szkolnego wzbogaca wiedzę młodzieży o dorobku literatury ojczystej i zachęca młodzież do przeczytania tych utworów.

Głęboko rozumowy, a jednocześnie pełen szacunku i uczucia stosunek autorów podręcznika do piśmiennictwa polskiego od jego początków do końca XVIII wieku sprawia, że młodzież po zapoznaniu się z tekstem zrozumie i pokocha literaturę ojczystą wieków minionych.

Tak więc, sumując sądy o czwartym wydaniu *Historii literatury polskiej dla klasy IX*, stwierdzić należy, że spełnia ono wymagania naukowe, światopoglądowe i wychowawcze programu języka polskiego.

ZESPÓŁ NAUCZYCIELI  
JĘZYKA POLSKIEGO  
w Siedlcach

„WYPISY Z LITERATURY POLSKIEJ DLA KLAS IX i X“

Wypisy z literatury polskiej stanowią w szkole średniej najważniejszą — obok podręcznika — pomoc szkolną, zawierają bowiem trudne do zdobycia przez młodzież w należytej liczbie teksty, które przy omawianiu danego tematu w klasie każdy uczeń powinien mieć przed sobą. Ponadto wobec tego, że program klasy IX stawia także dość duże wymagania dotyczące języka omawianych autorów, a w związku z tym — podstawowych wiadomości z gramatyki historycznej, czego nie uwzględniają podręczniki literatury, nauczyciel pragnąłby te wiadomości znaleźć w wypisach. Teksty utworów większych, które zalecone są przez program do czytania w całości, nie mogą oczywiście obciążać wypisów i muszą być dostarczone przez bibliotekę.

Pod kątem widzenia tych zasadniczych wymagań, które nauczyciel-polonista stawia wypisom, pragniemy omówić ostatnie wydania wypisów na klasę IX i X.

Wydanie III Wypisów dla klasy IX (K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa) w porównaniu z wydaniem poprzednim przedstawia się o tyle korzystniej, że zawiera wreszcie omówienie języka *Bogurodzicy* oraz języka Jana Kochanowskiego. Jest to jednak ujęcie zbyt skromne w zestawieniu z wymaganiami programu, który na wiadomości z historii języka przeznaczają aż 12 godzin lekcyjnych. Pożądane więc byłoby w przyszłości poza podstawowymi wiadomościami z gramatyki historycznej (fonetyka, słowotwórstwo, morfologia, składnia) dodanie jeszcze opracowania języka Reja, pisarza XVII stulecia, a nawet okresu Oświecenia.

Dobór tekstów w tym wydaniu jest bardziej dostosowany do ostatniej *Instrukcji*, przy czym kosztem utworów obecnie pominiętych obficie uwzględniono teksty inne, lepiej charakteryzujące epokę. Mimo to nasuwają się w tej mierze jeszcze pewne dezyderaty. Pożądane byłoby np. rozszerzenie podanej w skrócie elegii Janickiego *O sobie samym do potomności*, ażeby w większym stopniu dostarczyć uczniom materiału do scharakteryzowania renesansowej osobowości pisarza. (Nawiasem dodać należy, że sprostowanie na s. 45 dotyczące wieku Janickiego należało podać w oparciu o łaciński oryginał, nie zaś o inny przekład polski, co autorom podręcznika nie sprawiłoby chyba specjalnej trudności.)

W *Sobótce* należałoby liczbę wyjątków, ograniczonych w *Wypisach* do pleśni dwóch panien, tj. II i XII, co najmniej podwoić, ażeby dać uczniom dokładniejsze wyobrażenie o kompozycji całego utworu oraz możliwość stwierdzenia, że poeta umiał przedstawiać różne ludzkie charaktery i usposobienia, gdyż inaczej musi to robić nauczyciel, z konieczności popadając w werbalizm.

Skrót, w jakim podano sielankę Szymonowicza *Żeńcy*, wymaga rozszerzenia, aby dostarczyć więcej materiału do stwierdzenia realizmu w przedstawieniu psychiki dziewcząt wiejskich.

Odpowiedniejszy niż dosyć ciężki wiersz J. A. Morsztyna *W niebytności* — *we Szwecyjej* byłby wiersz *Do trupa* — ze względu na jego charakterystyczne cechy barokowe.

Umieszczenie w liczbie zwiększonej w stosunku do I wydania wyjątków z *Pamiętników* Paska jest nader słuszne. Wyjątki z utworów Wacława Potockiego są dobrane na ogół odpowiednio, przy czym dobrze, że wykropkowano tu w dwóch miejscach pewne wyrazy, które zresztą powinny były być wykropkowane również w wydaniu poprzednim.

Wybór poezji Krasickiego słusznie uzupełniono bardzo charakterystyczną satyrą *Do króla*. Dobór bajek tegoż poety można by nieco rozszerzyć, dodając między innymi bajkę *Pasterz i owca*, a to ze względu na jej wyraźny aspekt społeczny, co u Krasickiego zbyt często się nie zdarza.

Wobec tego, że *Instrukcja* poleca czytanie *Sarmatyzmu* Zabłockiego w wyjątkach, natomiast *Krakowiaków i górali* Bogusławskiego w całości, należałoby na przyszłość, usunąwszy z *Wypisów* wyjątki drugiego utworu, dać w zamian fragmenty pierwszego.

Co się tyczy komentarzy w odsyłaczach, to mimo że w porównaniu z wydaniem I jest ich znacznie więcej, liczba ich jednak jest ciągle niewystarczająca. Tak np. w komentarzu do poezji J. Kochanowskiego (wyjątki z *Muzy*) trzeba by objaśnić, że „tymczasem“ znaczy tutaj — „w dzisiejszych czasach“, że zwrot „kto ma pieniądze, ten ma wszystko w rękę“, ma znaczenie ironiczne, że słowa: „poeta gra za płótem“ oznaczają, że nie ma dla niego miejsca w sali. W *Satyrze* odczuwa się brak komentarza do zwrotów: „przymierać głodem“, „lud służebny“ — w znaczeniu wojsko nienajemne itd.

Szczególnie obecnie, kiedy trudno o encyklopedię i słowniki wyrazów obcych, do których młodzież miałaby dostęp, opatrzenie tekstów w liczne i skrupulatne komentarze jest rzeczą wręcz konieczną. Brak ich bowiem przyczynia się poważnie do opóźnienia tempa opracowania materiału, gdyż zmusza nauczyciela do ustawicznego odrywania się od toku przedmiotu dla dawania objaśnień rzeczowych, a także utrudnia w znacznej mierze pracę domową ucznia.

\*

Ostatnie wydanie *Wypisów z literatury na klasę X* w opracowaniu Zofii Bogusławskiej przedstawia się na ogół również korzystniej od poprzedniego, ze względu na większe dostosowanie do wymagań programu.

I tu jednak nasuwają się uwagi krytyczne, które mogą być przydatne przy opracowywaniu wydania następnego. Niektóre z wytkniętych poniżej braków położyć trzeba zresztą na karb tego, że *Wypisy* oddane były do druku wcześniej, niż była gotowa *Instrukcja*, i w związku z tym nie wszystkie jej zalecenia zostały uwzględnione w omawianej książce.

Przede wszystkim zupełnie niepotrzebnie umieszczono w liczbie zwiększonej nawet w porównaniu z poprzednim wydaniem fragmenty *Ustępu* III części *Dziadów*, które zajmują aż 25 stron druku. A przecież wszystkie wydania *Dziadów* drezdeńskich posiadają pełny tekst i zaspokajają pod tym względem całkowicie wymagania programu. Zaoszczędzone zaś przez usunięcie tych zbytecznych fragmentów miejsce można by wyzyskać w sposób naprawdę celowy.

Braków bowiem w stosunku do żądań programu jest w *Wypisach* sporo. Tak np. nie ma tam przewidzianych przez program scen z *Fausta: Północ i Dziedziniec pałacowy*. Dalej, nie ma w *Wypisach* wiersza Puszkina *Wieś*, którego nie było i w poprzednim wydaniu, choć wiersz ten od dawna jest wymagany przez program.

Z potrzebnych utworów Mickiewicza nie znajdujemy wiersza *Snuć miłość*.

Dobór tekstów z twórczości Słowackiego jest na ogół wystarczający. Z uznaniem podkreślić tu należy umieszczenie urywków z *Listów do matki*, choć przydałoby się ich nieco więcej.

Co się tyczy wiersza *Do autora trzech psalmów*, to względy zarówno logiczne, jak metodyczne przemawiałyby za koniecznością podania w *Wypisach* przynajmniej obszerniejszego wyjątku z *Psalmu miłości* Krasińskiego. Utwór ten wymieniony jest bowiem w odsyłaczu przy Kamieńskim, rozprawia się z nim w swym wierszu Słowacki, a tymczasem uczeń zna go tylko z pobieżnego streszczenia podanego przez nauczyciela i nie jest nawet w stanie ocenić całego mistrzostwa polemicznych szychów, które skrzą się w tej „Jednej z przedziwności języka polskiego“, jak nazywa *Odpowiedź* sam Krasiński, a które wobec braku realnego przeciwnika tracą wyrażenie na efekcie.

Dobrze, że znalazły się w *Wypisach* wyjątki z J. Dąbrowskiego i W. Wróblewskiego. Natomiast brak *Orzeszkowej Kilku uwag o powieści*, których wymaga program. Przydałby się także, choćby tylko w najważniejszych wyjątkach, artykuł P. Chmielowskiego *Utylitaryzm w literaturze*, którego omówienie nasunęłoby wiele możliwości aktualizowania.

Wśród tekstów Asnyka brak wymaganych przez program wierszy *W 25 rocznicę powstania* i *Przed jutrem*, Konopnickiej — *A jak poszedł król na wojnę...*, Świącickiego — *Warszawianki*.

W zakresie literatury obcej program przewiduje omówienie na dwóch godzinach lekcyjnych *Anny Kareniny* Lwa Tołstoja. Nie podano tam jednak, czy należy czytać powieść w całości, czy też tylko wybrane wyjątki. Ze względu na rozmiary powieści (cztery tomy) i cenę (ponad 40 zł) niemożliwe jest zaopatrzenie młodzieży w wystarczającą liczbę egzemplarzy, należałoby zatem ograniczyć się raczej do opracowania bardziej charakterystycznych fragmentów, które powinny by się znaleźć w *Wypisach*. Tymczasem w ostatnim wydaniu *Wypisów* brak nawet tych wyjątków, które zawierały wydania poprzednie.

Z uznaniem podnieść należy zasadę opatrywania każdego umieszczonego w *Wypisach* utworu czy fragmentu datą powstania, co w dużym stopniu ułatwia orientację i umiejscowienie w czasie poznawanych utworów.

\*

Choć na ogół stwierdzić trzeba owocne usiłowania autorów zmierzające do coraz większego doskonalenia wypisów literackich dla szkół średnich, mimo to, jak widzimy, zawierają one jeszcze nadal sporo braków, które utrudniają nauczycielowi-poloniście pracę nad należytym wykonaniem programu. Zdobycie bowiem na własną rękę potrzebnych tekstów jest często bardzo utrudnione i w wielu wypadkach prowadzić może po prostu do zrezygnowania z nie odnalezionego utworu, a w najlepszym razie do jednorazowego odczytania go w klasie.

W rezultacie taki stan prowadzi do powierzchownego traktowania tekstów i do słabego utrwalenia znajomości niektórych utworów literatury w umysłach młodzieży. W położeniu zresztą bez porównania trudniejszym niż w klasach IX i X znajduje się pod tym względem polonista uczący w kl. XI: spośród przeszło 60 utworów lirycznych wymaganych przez program tej klasy tylko 20 znajduje się w podręczniku. Resztę trzeba zdobywać, jak się da i o ile się da...

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### Pisma klasyków polskich

W listopadzie i grudniu ubiegłego roku pojawiły się w witrynach księgarskich wybory pism klasyków naszej powieści: Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej.

\*

Rozmiłowanego w literaturze polskiej czytelnika cieszy i zachwyca szereg oprawionych w zielone płótno 10 książek składających się na *Wybór pism* Bolesława Prusa (Bolesław Prus: *Nowele*: t. I, s. 556, 2 nlb., t. II, s. 506, 2 nlb., t. III, s. 576, 2 nlb.; *Anielka, Placówka*: t. IV, s. 526, 2 nlb.; *Lalka*: t. V, s. 562, 2 nlb., t. VI, s. 558, 2 nlb.; *Emancypantki*: t. VII, s. 596, t. VIII, s. 620; *Faraon*: t. IX, s. 472, t. X, s. 446. Warszawa 1954, Państwowy Instytut Wydawniczy).

Poszczególne utwory są ilustrowane. Wśród autorów ilustracji znajdujemy nazwiska Konstantego Sopocki, Ireny Kluczborskiej, Leonii Janeckiej, Mieczysława Kościelniaka, Władysława Daszewskiego, Mieczysława Piotrowskiego, Jana Kobera.

Można by mieć pretensję do wydawnictwa, że papier w *Wyborze pism* Prusa jest lichej. Wielbiciele autora *Lalki* chcieliby, aby jego dzieła wydrukowano na papierze kredowym, a przynajmniej na bezdrzewnym. Ktoś inny zarzuci, że nie wszystkie rysunki są na poziomie, jeszcze inny — wyrazi żal, że na grzbietach poszczególnych tomów nie wydrukowano tytułów i w konsekwencji w poszukiwaniu np. *Emancypantek* trzeba przetrząsnąć wszystkie tomy, by wreszcie znaleźć potrzebny.

Wszystkie te pretensje, mniej lub więcej słuszne, wynagradza radość posiadania *Wyboru pism* i... świetny wstęp Marii Dąbrowskiej, zamieszczony w tomie I (s. 5—29). Wielka pisarka współczesna pisze o Bolesławie Prusie w słowach pełnych prostoty, z których bije szacunek i uwielbienie dla dzieł naszego genialnego realisty. Maria Dąbrowska zaznajamia nas z życiem autora *Grzechów dzieciństwa* i ukazuje źródła ogromnej, niesłabnącej poczytności i popularności jego dzieł.

W rozdziale IV rozprawki Marii Dąbrowskiej czytamy trafne i przekonujące uwagi o stylu i języku Prusa:

„Język i styl Prusa należą do gatunku, który nazywamy »nieobecnym«. Nie narzuca się i nie zwraca uwagi. Daleko mu do nieskazitelnej wspaniałej polszczyzny Sienkiewicza i nie słowo »piękny« przychodzi na myśl, gdy jego naturę rozważamy. Trafiają się u Prusa i niepoprawne zwroty i naleciałości obcych języków, zwłaszcza rusycyzmy i germanizmy. A jednak jest to język bardzo charakterystyczny, bogaty i oddający precyzyjnie wszystko, co autor chce powiedzieć. Styl Prusa, to znaczy sposób władania językiem twórczym, jest giętki, a zarazem oszczędny i nigdy nieozdobny (chyba że tego wymaga charakterystyka postaci). Żadnej też gadatliwości, raczej zwięzła konstatacja nadająca utworom Prusa ton epicki, ale nie rozlewny, jaki bywa u Sienkiewicza i Orzeszkowej.“

W zakończeniu pisarka przytacza słowa Prusa: „»Pomimo ciężkich warunków bytu, pomimo jeszcze cięższych błędów, jakie co chwila popełniamy, mimo niedorzeczności, jakimi przeładowana jest nasza historia, bodaj czy nie od dwu wieków, mimo to wszystko naród nasz nie tylko może wydzwignąć się z obecnego położenia, ale jeszcze w przyszłej historii cywilizacji odegrać piękną, wspaniałą rolę...« Właśnie tę rolę — pisze Dąbrowska — wbrew pesymistom i na przekór wszystkim uciążliwym trudnościom epoki *Przemian*, grać zaczynamy. I tym meldunkiem składamy hołd pisarzowi, co był nie tylko »sercem serc«, jak głosi napis na jego grobie, ale usiłował być i płodną myślą polskich mózgow.“

Do godnych pochwały osiągnąć Państwowego Instytutu Wydawniczego należy *Wybór pism Henryka Sienkiewicza* w 12 tomach (Henryk Sienkiewicz: *Nowele*: t. I, s. 446, 2 nlb., t. II, s. 542, 2 nlb.; *Krzyżacy*: t. III, s. 460, t. IV, s. 540; *Ogniem i mieczem*: t. V, s. 537, t. VI, s. 520; *Potop*: t. VII, s. 536, t. VIII, s. 678, t. IX, s. 484; *Pan Wołodyjowski*: t. X, s. 711; *Quo vadis*, t. XI, s. 732; *W pustyni i w puszczy*: t. XII, s. 452. Warszawa 1954, Państwowy Instytut Wydawniczy).

Poszczególne nowele i powieści są ilustrowane przez Władysława Daszewskiego, Antoniego Uniechowskiego, Adama Marczyńskiego, Jana Marcina Szancera, Krzysztofa Henisza oraz Marka Rudnickiego.

Papier wydania *Wyboru pism* Sienkiewicza jest wprawdzie nieco lepszy niż papier *Wyboru pism* Prusa, lecz na naganę zasługuje jego różny gatunek i kolor, w jednym voluminie — ciemnoszary, szary i jasnoszary. I w tym wydaniu rysunki nie zawsze są na poziomie. Ale skończmy z wadami, które i tu rekompensuje radość z możliwości posiadania taniego (100 zł) zbioru dzieł naszego wielkiego klasyka.

Cenny wstęp Leona Kruczkowskiego jest lapidarną i trafną oceną całej twórczości autora *Janka Muzykanta*.

„Dzisiaj — czytamy we wstępie (s. 5) — jesteśmy w stanie spojrzeć na to zjawisko (twórczość Sienkiewicza; przyp. P. B.) o wiele spokojniej. Co więcej, dziś dopiero, w Polsce Ludowej, możemy w całej pełni ocenić Sienkiewicza-artystę, wielkiego mistrza naszej literatury narodowej.

Dwa są po temu uzasadnione powody.“

Jeden to dostępność pism Sienkiewicza, przez co „...szersza staje się sprawdzalność społeczna ich najistotniejszych wartości.“

Drugi powód to możność „...oceniańa twórczości Sienkiewicza z nowych i odmiennych pozycji społeczno-politycznych i światopoglądowych“.

„Oba te fakty — czytamy dalej (na s. 6) — pozwalają dziś głębiej, pełniej i bezstronniej dostrzec, określić i uznać trwałe i nieprzemijające wartości pisarskiego tworu Sienkiewicza, jego prawdziwą wielkość, jego tytuł do nieśmiertelności. Dzieło, które wytrzymuje nie tylko próbę czasu, ale i próbę zmieniających się ustrojów, jest dziełem naprawdę wielkim.“

Przytaczając słowa Żeromskiego o języku Sienkiewicza, Kruczkowski kończy wstęp słowami:

„Oto świadectwo najbardziej chyba godne zaufania. Oto w istocie kunszt najwyższy u artysty słowa: zamknąć burzliwą rzekę zdarzeń, zuchwałych cnót, namiętności i szaleństw, prawdziwą gigantomachnię żywiołów ludzkich — w klarowny, nieskazitelną tok opowieści niemal beznamiętnej, klasycyście opanowanej, doskonale prostej. W zetknięciu z takim językiem pryska, topi się i ułatnia filisterstwo ideologiczne, które tak uwielbiała w Sienkiewiczu polska kołtuneria. Twór wspaniałej wyobraźni pisarskiej zastyga w kształtach klasycyznego piękna — i na wieki pomnaża skarbiec narodowej kultury, dziedzictwo dla pokoleń.“

W numerze 3 *Polonistyki* z roku 1954 (na s. 48) sygnalizowaliśmy zapoczątkowanie wydania *Dzieł wybranych* Elizy Orzeszkowej przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik“. Obecnie wydanie to zostało zakończone i do pięciu tomów omówionych w wymienionym numerze naszego pisma (*Marta*, t. I, *Meir Ezofowicz*, t. II, *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*, t. III, *Niziny i Dziurdziowie*, t. IV i V) dochodzi dalszych 7 tomów — tworząc całość 12-tomową. (Eliza Orzeszkowa *Dzieła wybrane: Nad Niemnem*: t. VI, s. 206, t. VII, s. 222, t. VIII, s. 285; posłowiem opatrzył Julian

Krzyżanowski; *Cham*: t. IX, s. 264; posłowiem opatrzyła Maria Żmigrodzka; *Nowele*: t. X, s. 362, t. XI, s. 343, t. XII, s. 246. Komitet redakcyjny: Julian Krzyżanowski, Jan Zygmunt Jakubowski, Maria Żmigrodzka. Warszawa 1954, „Czytelnik“).

Każdy tom został zaopatrzony licznymi przypisami i notą bibliograficzną.

Zapełniają się nasze półki biblioteczne. Cieszą oko barwne kolory okładek, raduje nas myśl, że możemy w każdej chwili korzystać z bogactwa naszej wielkiej literatury. Nauczyciel-polonista nie będzie miał już trudności z poszukiwaniem tekstów, gdyż znajdzie je w *Wyborach pism* Prusa, Sienkiewicza i Orzeszkowej. Nie brak w nich tych wszystkich utworów, które uwzględniła *Instrukcja dla klas V—XI*.

## K R O N I K A

### PO ŚMIERCI ZOFII NAŁKOWSKIEJ

„Pisarstwo Nałkowskiej — od pierwszego protestu przeciw wojnie, poprzez dzieła walczące z faszyzacją i z faszyzmem, poprzez uczestniczenie w akcjach Frontu Ludowego, odważną publicystykę z lat trzydziestych, zasilającą działalność lewicowej grupy literackiej »Przedmieście«, aż poprzez prace najnowsze — utorowało sobie drogę do narodu, zdobyło godne miejsce zarówno w tradycji postępowej literatury, jak w dorobku najlepszego piśmiennictwa współczesnego...

Piękna droga pisarska Nałkowskiej zmierza ku wciąż nowym twórczym osiągnięciom. Sztuka Nałkowskiej nieznużona, otwarta na życie i jego wciąż nowe sprawy, sztuka uczestnicząca w kształtowaniu się naszej artystycznej teraźniejszości, udzielająca się wszystkim jej potrzebom, sztuka, która się nie oszczędza, nie uchyla przed powszednią pracą artysty-obywatela, taka sztuka nie wymaga w pisaniu o niej efektownych wykrzykników na zakończenie. Toteż zamiast sumować dorobek, napiszę inaczej: czekamy na nowe książki Zofii Nałkowskiej.“

Zaledwie kilka miesięcy minęło od czasu, gdy Wilhelm Mach zamykał tymi słowami swoją przedmowę do grubego tomu „Pism wybranych“ Zofii Nałkowskiej<sup>1</sup>, zaledwie przed kilku miesiącami ukazał się ten tom, który mimo 10 000 egzemplarzy nakładu znikł z rynku księgarskiego dosłownie w ciągu paru tygodni, wykupiony przez wielbicieli talentu wielkiej pisarki — a słowa zamykające przedmowę Macha przestały być aktualne. Czytelnik polski nie doczeka się już nowych książek Zofii Nałkowskiej, literatura polska nie wzbogaci się już o żadne dzieło wyszłe spod jej mistrzowskiego pióra, pozostanie już tylko „sumować dorobek“...

Literatura nasza, która tak niedawno, bo dopiero przed rokiem, okryła się żałobą po śmierci dwóch spośród najwybitniejszych przedstawicieli polskiej poezji współczesnej, poniosła 17 grudnia ubiegłego roku nową ciężką, niepowetowaną stratę. Proza polska utraciła jedną ze swych najznakomitszych przedstawicieli.

Nie tu miejsce na omawianie całokształtu twórczości Zofii Nałkowskiej, na ocenę jej pisarstwa, które przez pół wieku z górną cieszyło, krzepiło i dostarczało uczyli duchowej i artystycznej szerokim rzeszom miłośników jej wielkiego talentu. Zrobią to inni i gdzie indziej. Pismo nasze powróci w roku bieżącym do tego tematu, pokaże Zofię Nałkowską jako żarliwą humanistkę, kierującą się zarówno w życiu, jak i w twórczości gorącym umiłowaniem człowieka, jako niezrównaną mistrzynię w ukazywaniu psychiki swoich bohaterów, jako pisarza, który ukochawszy mowę

<sup>1</sup> Por. *Polonistyka*, 1954, nr 5, s. 49.

połską, zawiadnął nią w sposób jedyny w swoim rodzaju. Pokażemy Zofię Nalkowską przede wszystkim jako autorkę „Granicy“, jednego z trzech — obok „Romansu Teresy Hennert“ i „Medalionów“ — najdojrzałych, najświetniejszych i najbardziej odważnych jej dzieł, powieści, która figuruje w szkolnym programie języka polskiego dla klasy XI — obok najwybitniejszych, stanowiących wieczysty skarbiec arcydzieł naszej literatury.

Dzisiaj pragniemy przypomnieć Czytelnikom kilka najważniejszych dat z życia i twórczości Nalkowskiej i tytuły najcenniejszych spośród jej prac pisarskich.

Urodziła się w roku 1855. Była córką znakomitego uczonego-geografa i pisarza Wacława Nalkowskiego i jego żony, Anny, wiernej, oddanej i mądrej towarzyszką życia i prac męża. Dom i panująca w nim atmosfera miłości rodzinnej i szacunku dla pracy, atmosfera intelektualna, charakterystyczna dla ówczesnego środowiska postępowej, radykalnej inteligencji, zdecydowała bardzo wcześnie o przyszłości Zofii Nalkowskiej.

Opowiada o tym ze wzruszającą prostotą sama pisarka w wywiadzie udzielonym z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia swojej pracy pisarskiej (w roku 1951), ukazując zarazem środowisko, w jakim upłynęło jej dzieciństwo:

„...pisarzem zostałam dlatego, że po prostu — czym miałam zostać? Od dziecka otoczona byłam pisaniem. Pisał ojciec i pisała matka, pisali wszyscy przyjaciele i znajomi. Mimo że śpiewałam wówczas rozgłośnie i rysowałam, gdzie się dało, niezliczone mnóstwo końskich profilów, nie bardzo wyobrażałam sobie, że można robić na serio co innego, niż pisać. Rodzice pisali coś, co od zamierzonych początków dzieciństwa zawsze nazywano się geografją. Przyjaciel ojca, wolnomysliciel i uczo-ny — Ignacy Radliński, pisał „Historię jednego Boga“, a także „Historię jednego z synów bożych“. Pisał Krzywicki Ludwik grubą książkę „Ludy“, „Duchy“, długo drukowane w odcinku „Prawdy“ — Aleksander Świętochowski, Jan Władysław Dawid pisał, jak wiadomo, psychologię, a jego żona, pani Jadwiga, śmiało artykuły społeczne. Pisał Julian Marchlewski i Zygmunt Heryng. Pisał Adolf Dygasiński i Ignacy Matu- szewski. Później pisał Cezary Jellenta „Galerię ostatnich dni“, a Maria Komornicka drukowała w „Chimerze“ wspaniałą, ponurą prozę i niezwykłe poezje. Nie było wy- boru — nic nie można było poradzić. Pisałam tedy i ja. Naprzód oczywiście wiersze, które dość prędko puściłam w niepamięć — by pozostać przy prozie już na dłużej.“

To „na dłużej“ miało trwać 53 lata, olbrzymi szmat czasu. Przez ten czas przez świat przewaliło się wiele nieobliczalnej wprost wagi wydarzeń, a każde z nich odbijało się jak w kalejdoskopie w wiecznie młodej, wiecznie żywo reagującej na wszystko, co ją otaczało, twórczości Zofii Nalkowskiej.

Oto twórczość okresu młodzieńczego: młodopolskie, buntownicze, napisane w roku 1904 „Lodowe pola“, „Książkę“ (1907), powieść nawiązująca do pamiętnych wydarzeń roku 1905, ale gloryfikująca jeszcze indywidualnego bohatera, kilka tomów nowel...

Oto dojrzała, zahartowana wśród przeżyć pierwszej wojny światowej twórczość okresu międzywojennego, w której na plan pierwszy wysuwają się: nowele „Tajemnice krwi“ (1917) i powieść „Hrabia Emil“ (1920), dwie książki, w których pisarka wyraziła swój stosunek do wojny jako do największego zła, „Charaktery“ (1922), „Romans Teresy Hennert“ (1923), „Dom nad łakami“ (1925), „Choucas“ (1927), „Niedobra miłość“ (1928), „Granica“ (1935), dwa dramaty: „Dom kobiet“ (1930) i „Dzień jego powrotu“ (1931), „Niecierpliwi“ (1938).

Oto wreszcie trzeci okres twórczości Zofii Nalkowskiej, twórczości odbijającej jej postawę ideowo-artystyczną skryształizowaną ostatecznie w doświadczeniach drugiej wojny światowej: jedna ze szczytowych pozycji jej twórczości, „Medaliony“ (1946), „Charaktery“, seria druga (1946), „Węzły życia“ (t. I — 1948, t. II — 1953), niedokończona książka o ojcu, nad którą pracowała niemal do ostatniej chwili życia...



53 lata pracy pisarskiej, ponad 25 pozycji książkowych, a obok tego nieustanna aktywna praca społeczna: w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej, w Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich, w Komisji Upowszechnienia Książki przy Ministerstwie Oświaty, w Polskim Komitecie Obrońców Pokoju, w Ogólnopolskim Komitecie Frontu Narodowego... A obok tego mandat posła na Sejm Rzeczypospolitej i członkostwo Zarządu Głównego Związku Literatów Polskich...

\*

Zgon Zofii Nałkowskiej uczynił szeroką, bolesną wyrwę nie tylko w naszej literaturze, ale także w całym naszym życiu kulturalnym i społecznym, ale także w kołach kolegów-literatów średniego i młodego pokolenia. Mówią o tym liczne artykuły, które ukazały się po jej śmierci w naszej prasie codziennej i literacko-społecznej, a z których większość nosi formę wspomnień, serdecznych, wzruszających wspomnień osieroconych przyjaciół.

„Myśle... wciąż o tym, o czym myślą ludzie, którym umarł ktoś bliski. Widzę dostojną, piękną postać pani Zofii, która osierociła naszą wielką literacką rodzinę... — pisze Ryszard Matuszewski w „Nowej Kulturze“, nr 1 z r. 1955. — Jakże żywo, jakże przyjaźnie uczestniczyła do chwil ostatnich w naszym życiu. Któż z nas nie szedł do niej z każdą nowowydaną książką, któż nie odczuwał w naszym świecie pisarskim jej laskawej, królewskiej władzy. Ileż zwykłych ludzkich trosk powierzonych było jej czujnemu osądowi.

Ale ta jej władza królewska, choć łagodna, sięgała dalej. Była władzą sprawowaną nad światem, który otwierał się szeroko przed jej uważnym i mądrym spojrzeniem. Była wielką i nieograniczoną władzą nad słowem. Mało kto w dziejach naszej literatury umiał tak sprzęgnąć słowa z czujną, nieustanną pracą myśli. Mało kto umiał uczynić z nich tak precyzyjne narzędzie w służbie spraw ludzkich wielkich i małych...

Wiemy dziś, zdajemy sobie sprawę, że siła moralna jej dzieł była... największa, jaką dać może wielki artysta. Łączyła podziw dla życia i miłość do człowieka z nieustającą pracą pisarskiego sumienia. Oddając sprawiedliwość widzialnemu światu, własnej epoce, budowała nieśmiertelność życia każdym zdaniem. Uczyla pokolenia pisarzy tego, co stanowi fundamentalną zasadę prawdziwej sztuki. Uczyla każde słowo sprawdzać doświadczeniem.“

Ciepły, serdeczny ton osobistego wspomnienia przenika też ogłoszony w nrze 1 z r. 1955 „Życia Literackiego“ artykuł Stefana Otwinowskiego pt. „Wspomnienia i refleksje“, zamknięty stwierdzeniem:

„Odeszła od nas wielka przedstawicielka kultury przepojonej zawsze czynną troską o człowieka. Wspaniała przedstawicielką kultury polskiej. Najpiękniejszy wzór patriotki. I jej dzieło, i jej biografia zobowiązują nas wszystkich.“

Wanda Melcer w swoim wspomnieniu o Nałkowskiej, zamieszczonego w cytowanym numerze „Nowej Kultury“, pisze m. in. o rzemiośle pisarskim autorki „Medalionów“:

„Zofia Nałkowska rzeźbiła swoje zdania w twardym, ostatecznie doskonałym materiale. Napisawszy, po wielokroć przepisywała swoje powieści, każdą dużą powieść przepisywała po trzy i cztery razy, ciągle odejmując i niejako zagęszczając siłę wyrazu, ciągle zastępując jedno słowo drugim, dokładniejszym, ciągle wygładzając czy ostrząc, dopasowując jak najściślej do swego wyobrażenia o rzeczywistości. Myślę, że doznawała specjalnego, zmysłowego niemal upojenia tocząc piękne i dokładne zdania, urabiając je i wyciągając pointy. Mając w ręku rękopis, miała surowiec, jak garncarz glinę...“

O mistrzostwie języka Nałkowskiej pięknie powiedział też Stanisław Ryszard

Dobrowolski w przemówieniu wygłoszonym nad grobem pisarki, a zamieszczonym w tymże numerze „Nowej Kultury“:

„Cierpliwa szlifierka swoich dzieł, po mistrzowsku władała językiem, czyniąc z niego posłuszne narzędzie dla zawsze trudnych twórczych zamysłów. Jej staranna dbałość o piękno naszej mowy ojczystej, o ukochaną przez nas wszystkich polszczyznę pozostanie w trwałym dorobku naszej narodowej kultury jako jeden z cennych przykładów do naśladowania.“

Warto wreszcie przytoczyć słowa, którymi charakteryzuje pisarstwo Natkowskiej Zygmunt Greń w artykule „Nienapisana książka“ („Życie Literackie“, nr 1 z r. 1955):

„Nie poddawała się pokusom zmysłowego świata, ale nikt lepiej od niej nie potrafił oddać atmosfery intelektualnej i obyczajowej, otaczającej bohaterów niedostrzegalnie, jak powietrze. Zrezygnowała z ciepłego i sympatycznego, obiektywistycznego spojrzenia na człowieka po to, by z racjonalistycznym chłodem i dystansem ocenić go, by z naukową niemal, psychologiczną i socjologiczną ścisłością osadzić go tam, gdzie było jego rzeczywiste miejsce, osadzić go tak, jak tego wymagała historia. Ta pisarka więcej potrafiła powiedzieć przez analizę psychologiczną, przez to właśnie umiejscowienie człowieka niż poprzez najbardziej dramatyczne czy sensacyjne powikłania fabuły, niż poprzez fantastyczne i niesprawdzałne przewidywanie losów ludzkich. Pisząc o ludziach współczesnych, utrzymywała ich w ruchu, w stawianiu się, tak sugestywnie, że nie można było wątpić o dalszym ich losie, o ich przyszłości. Czytelnik odczytywał go na kartkach książki, historia tylko potwierdzała. I to było najwyższym sprawdzianem współczesności i trwałości utworu.“

Aniela Piorunowa

## WŁADYSŁAW UMIŃSKI

Któż z naszego pokolenia nie zna powieści Władysława Umińskiego? Któż nie rozczytywał się w jego książkach, których treścią są porywające przygody, fantastyczne wynalazki, dalekie podróże — lądem, wodą i powietrzem?

Przez 67 lat młodzież polska — i nie tylko polska, bo dzieła Umińskiego tłumaczone były na wiele języków obcych — pasjonowała się lekturą tych w najszlachetniejszym znaczeniu tego słowa „powieści-przygód“, ukazujących swoich bohaterów na tle arcyciekawej, często zapierającej oddech akcji. Można śmiało powiedzieć, że cztery pokolenia młodzieży wychowały się na tych powieściach „polskiego Verne'a“ — jak często i słusznie nazywano Umińskiego — w których — obok sensacyjnej akcji — nigdy nie brakło cennej informacji naukowej z dziedziny przyrody, geografii, techniki czy fizyki i w których zawsze odzywał się szlachetny ton społeczny. Cztery pokolenia nauczycieli korzystały w swojej pracy z pomocy tego pisarza, którego książki do dziś dnia znajdują się na liście lektur szkolnych. (W ogłoszonej w niniejszym numerze „Polonistyki“ liście lektury uzupełniającej znajdziemy powieści Umińskiego w klasie V i VI.)

Ostatniego dnia ubiegłego roku Władysław Umiński zmarł w Warszawie w 90 roku życia.

Urodził się w roku 1865. Od najmłodszych lat interesował się przyrodą i geografią i ukończył studia na wydziale przyrodniczym uniwersytetu petersburskiego. Odbił wiele podróży, w czasie których pogłębiał swoją wiedzę i zbierał autentyczny materiał do swoich późniejszych utworów. Począwszy od roku 1887, kiedy zadebiutował jako młody, 22-letni autor, rokrocznie niemal ukazywały się jego powieści, z których do najlepszych należą: „Znojny chleb“, „Przygody młodego tułacza“ (1912), „Flibustierowie. Powieść na tle dziejów Indii Zachodnich“ (1901), „Podróż bez pieniędzy“

(1894), „Czarodziejski okręt“ (1916), „Balonem do bieguna. Przygody z podróży powietrznej ponad lodami“ (1894), „Podróż naokoło świata i w podobłocznych krainach“ (1900), „W głębinach oceanu. Powieść fantastyczna dla młodzieży“ (1920) i wiele innych. Każda z nich świadczy o ogromnej wiedzy i żywotności pisarza, o jego zainteresowaniu aktualnymi problemami. Świadczy o tym i ostatnia książka Umińskiego, „Zmora świata“, ukończona na kilka dni przed śmiercią — o której przygotowywaniu informował społeczeństwo w udzielanych prasie wywiadach, a której tematem jest zagadnienie pokojowego wykorzystania odkryć naukowych.

## II WSZECHZWIĄZKOWY ZJAZD PISARZY RADZIECKICH

Dnia 16 grudnia ubiegłego roku w Wielkim Pałacu Kremłowskim w Moskwie rozpoczął swe dziesięciodniowe obrady II Wszechzwiązkowy Zjazd Pisarzy Radzieckich.

W chwili, gdy oddajemy do druku niniejszy numer *Polonistyki*, jest jeszcze niemożliwością ogarnięcie całego bogatego dorobku Zjazdu i ocena jego znaczenia dla rozwoju teorii i praktyki literackiej, i to nie tylko radzieckiej, ale również dla całej postępowej literatury świata. Zanim będziemy mogli w naszym piśmie szczegółowo omówić trwałe osiągnięcia Zjazdu, pragniemy podzielić się z czytelnikami najbardziej ogólnymi informacjami o jego przebiegu.

To doniosłe wydarzenie w życiu literackim Związku Rad oczekiwane było od wielu miesięcy niemal we wszystkich krajach globu z niebywałym napięciem.

Złożyły się na to między innymi następujące przyczyny:

Po pierwsze, od czasu I Zjazdu — któremu przewodniczył jeszcze Maksym Gorki — upłynęło akurat 20 lat, w ciągu których zarówno w całym życiu Związku Rad, jak i w literaturze radzieckiej następował ustawiczny, niebywały dotychczas rozwój.

Po drugie, od wielu miesięcy wiadomo było, że przedmiotem rozważań II Zjazdu będą w zasadzie dwa tematy: stan i ocena literatury radzieckiej oraz sytuacja we współczesnej literaturze krajów demokracji ludowej i w postępowej literaturze krajów kapitalistycznych.

Zagadnienia te wzbudzały, rzecz jasna, powszechne zainteresowanie.

Po trzecie, tocząca się na łamach radzieckiej prasy literackiej dyskusja przedzjazdowa wykazywała stale wzrastające ożywienie. Jej wnikliwość, śmiałość, zapał i pasja zaznaczyły się szczególnie w ciągu kilku ostatnich tygodni poprzedzających Zjazd. W dyskusji tej wzięli udział nie tylko pisarze. Włączyli się do niej także przedstawiciele nauki, teatru i filmu. Zabierało głos również wielu czytelników. Żywo omawiane były liczne problemy teoretyczne, spośród których na czoło wysunęły się zagadnienia istoty realizmu socjalistycznego oraz pojęcia i znaczenia konfliktu i bohatera w utworze literackim. Z zapałem rozważano sprawy teatru, kina i związanej z tymi zagadnieniami twórczości literackiej.

Żywa wymiana poglądów w okresie przedzjazdowym wytworzyła wokół Zjazdu nastrój niezwykłego oczekiwania, a równocześnie dostarczyła bogatej treści referatom i dyskusji zjazdowej.

Obrady II Zjazdu rozpoczął referat Aleksiego Surkowa pt. *Stan i zadania literatury radzieckiej*.

Przedmiotem rozważań autora było głównie 8 następujących zagadnień:

1. rozwój literatury radzieckiej w okresie minionego 20-lecia;
2. jej wielonarodowy charakter;
3. światowe znaczenie, jakie zyskała ona szczególnie w ostatnim, powojennym okresie;
4. problem partyjności literatury;
5. problem realizmu socjalistycznego — metody twórczej literatury radzieckiej;

6. problem bohatera literackiego — budowniczego socjalizmu.

7. zagadnienie czystości ideowej i wysokiego poziomu ideowego literatury Kraju Rad oraz

8. sprawy organizacyjne ZPR.

Wstępną część swego referatu Surkow ilustrował niezwykle ciekawymi danymi odzwierciedlającymi olbrzymi wzrost międzynarodowego znaczenia literatury radzieckiej i zainteresowania nią na całym świecie.

Oto np. gdy w okresie I Zjazdu były przetłumaczone na języki obce utwory 97 pisarzy radzieckich, II Zjazd może się poszczycić ponad 900 pisarzami, których dzieła tłumaczone są na 44 języki.

Podjęta w referacie Surkowa ogólna problematyka została rozwinięta i uzupełniona w szeregu koreferatów, w których omówiono poszczególne dziedziny literatury radzieckiej. I tak *Problemy rozwoju prozy* omówił K. Simonow, *Radziecką dramaturgię* — A. Korniejczuk, *Radziecką kinodramaturgię* — S. A. Gierasimowicz, *Artystyczne przekłady literatury narodów ZSRR* — opracowali P. G. Antokolski, M. O. Aujerow i M. F. Rylski, *Podstawowe problemy radzieckiej krytyki literackiej* — B. S. Riurikow.

Drugi podstawowy referat pt. *Współczesna postępową literatura świata* — wygłoszony został przez N. S. Tichonowa. Naszych czytelników zainteresuje na pewno wiadomość, że w referacie tym sporo miejsca poświęcił autor literaturze polskiej ostatniego 10-lecia.

W 10-dniowej dyskusji wystąpiło przeszło 140 mówców, a prawie tyłuż nie zdążyło podzielić się swoimi uwagami z trybuny zjazdowej. (Głosy Ich, dołączone do protokołu obrad Zjazdu, zostaną wydane drukiem w Księdze Zjazdowej.)

Do przemówień, które wzbudziły specjalne zainteresowanie, należą wystąpienia Erenburga i Fadiejewa. Pierwszy z nich, podkreślając tendencyjność każdej wielkiej sztuki i wychowawcze znaczenie jej bohaterów, przeciwstawia się postulatowi tzw. bohatera pozytywnego w literaturze realizmu socjalistycznego:

„...Pisarz to nie obserwator życia, lecz jego twórca — mówił Erenburg. — Opisując duchowy świat człowieka, pisarz zmienia go jednocześnie. Jednakże wpływu, jaki pisarz wywiera na czytelnika, nie należy pojmować w sposób uproszczony: rób to, a nie rób tamtego; jeżeli będziesz się zachowywał jak pozytywny bohater, wszyscy będą tobą zachwyceni, a jeżeli pójdziesz drogą bohatera negatywnego, na pewno cię zdemaskują...

...Czytelnicy radzieccy są zmęczeni dziesiątkami utworów, gdzie od pierwszej stronicy wszystko już jest wiadome, łotr czeka na zdemaskowanie, a przodownik pracy odmalowany jest pędzlem kiepskiego malarza świętych obrazów. Takie książki nikogo nie wychowają; człowiek z wadami nigdy nie rozpozna siebie w Injduku, ludzie porządni, lecz obarczeni pewnymi ludzkimi słabościami, uważać będą bohatera pozytywnego za istotę nie z tego świata. Literaci, którzy dzielą postacie każdej powieści na dwie obowiązujące kategorie: bohaterów „pozytywnych“ i „negatywnych“, sami są zjawiskiem negatywnym w naszej literaturze — wiele jest w nich przeżytków przeszłości...

...Každy z nas spotyka ludzi, którzy dobrze pracują, słusznie rozumują, a nie potrafią po ludzku odnosić się do żony, matki czy dzieci lub do swoich kolegów. Można nawet powiedzieć, że część winy za to ponosimy my, pisarze: przywiązujemy czasem więcej wagi do warsztatu niż do człowieka, który przy nim stoi. Nazywają nas »inżynierami dusz ludzkich«. To obowiązuje. A tymczasem zdarza się nam czytać opowiadanie lub powieść, gdzie jest wszystko — i części maszyn, i narady produkcyjne — zupełnie, jakby to napisał inżynier — tylko, gdzie się podziały dusze ludzkie?...“

Stanowisko Erenburga w tej sprawie podzielił Fadiejew podkreślając nieporozumienia dyskusji na ten temat: „Nie możemy — twierdził on — nie mówić o pozytyw-

nych i negatywnych postaciach w literaturze dlatego, że i w życiu siły nowego i starego świata nie są bez wyrazu, znajdują one swe wcielenie w żywych ludziach, a my, pisarze, nie tylko opisujemy ludzi, ale wydajemy wyrok o ich moralności.

Rację ma Erenburg wówczas, gdy mówi: »Walka heroizmu, twórczych porywów, miłości do ludzi przeciwko egoizmowi, obojętności i bezwładowi przebiega teraz w świadomości, w sercach wielu ludzi, właśnie tam nowe ściera się z cieniami przeszłego, dobre — ze złem.«

Powinniśmy rozumieć, że ludzie nie stoją w miejscu. Oni rosną, wychowują się i są wychowywani przez nasze społeczeństwo w nowym duchu.

Pogląd na życie i rozumienie życia z pozycji pisarza-świadomego bojownika komunizmu podpowie mu za pomocą materiału z samego życia, jak, w jakich formach przejawia się nowe i stare w ludziach.

Z pozycji pisarza-bojownika spór o to, ilu pozytywnych bohaterów powinno być w radzieckiej satyrze i czy można napisać utwór satyryczny, w którym działają tylko negatywne typy, wygląda na scholastykę.“

Półtoragodzinne przemówienie Fadijewa miało właściwie charakter wstępnego podsumowania. Wśród wielu poruszonych przez niego zagadnień na szczególną uwagę zasługują wywody na temat identyfikowania przez niektórych pisarzy metody realizmu socjalistycznego ze stylem. Stwierdza on mianowicie, że w ramach realizmu socjalistycznego ukształtowały się i będą się rozwijać rozliczne nurty twórcze i różnorodne formy i style.

W dyskusji zabierali również głos minister oświaty I. Ka i r o w oraz minister kultury G. Aleksa n d r o w, który podkreślił olbrzymi wzrost odpowiedzialności pisarzy w związku z wzrostem nakładów książek. „Nie wolno myśleć — mówił minister Aleksandrow — że tylko szczytowe osiągnięcia naszej literatury wywierają wpływ na kulturę, a jej chybione i zapóźnione twory tego wpływu nie mają. Każdy egzemplarz książki — to nauczyciel, propagandysta, doradca. I gdy niekiedy wypuszczamy złą książkę, to znaczy, że skierowujemy do wszystkich zakątków kraju parę tysięcy złych doradców. Ich wpływ na miliony czytelników trzeba później odrabiać angażując do tego wielu pracowników partyjnych i społecznych.“

Na I Zjeździe Pisarzy Radzieckich Gorki w przemówieniu końcowym powiedział: „Jestem pewien, że II Zjazd Pisarzy Radzieckich odbędzie się z udziałem dziesiątków pisarzy Zachodu i Wschodu, pisarzy Chin, Indii...“ Słowa jego spełniły się całkowicie.

W obradach II Zjazdu wzięli udział przedstawiciele literatur prawie całego świata. Wśród nich nie zabrakło oczywiście i przedstawicieli naszej literatury. Z trybuny II Zjazdu przemawiali L. K r u c z k o w s k i i J. I w a s z k i e w i c z, który w ostatnim dniu dyskusji zabrał głos w związku z referatem Tichonowa, podkreślając olbrzymie znaczenie literatury radzieckiej na całym świecie, oraz zwrócił uwagę na często niewłaściwy wybór utworów polskich przeznaczonych do tłumaczeń, wskutek czego czytelnik radziecki dotąd nie poznał najwybitniejszych dzieł współczesnych pisarzy polskich. Spośród innych gości na szczególną uwagę zasługuje przemówienie A m a d o i A r a g o n a, którzy zastanawiali się nad rozwojem realizmu socjalistycznego w swoich krajach.

W dniu zamknięcia obrad II Wszechzwiązkowy Zjazd Pisarzy Radzieckich wystosował do Komitetu Centralnego KPZR pismo stanowiące wyraz ścisłego związku pisarzy radzieckich z partią, całkowitego ich oddania służbie człowieka i głębokiego rozumienia odpowiedzialności zaszczytnej służby pisarza radzieckiego. Zawiera ono kwintesencję najważniejszych spraw rozpatrywanych przez Zjazd, który został tu określony jako „słup milowy“ w rozwoju literatury radzieckiej. W piśmie tym czytamy m. in.:

„My, przedstawiciele wielonarodowej literatury naszej wielkiej ojczyzny, skła-

damy wyrazy wdzięczności drogiej Partii Komunistycznej za jej rozumną troskę o nieustanny rozwój naszej literatury, o jej nowe osiągnięcia i zwycięstwa...

...Siła naszej literatury tkwi w jej ścisłej więzi z całym życiem, wszystkimi myślami, uczuciami i czynami narodu, z bohaterską walką Partii Komunistycznej... Powołaniem literatury radzieckiej jest ukazywanie w wysoce artystycznej formie piękna i wielkości idei komunizmu, aktywna walka z przeżytkami kapitalizmu w świadomości ludzkiej, uosabianie z całą wszechstronnością w postaciach swych bohaterów ich twórczej pracy, życia społecznego i osobistego, odważne ujawnianie sprzeczności i konfliktów powstających w życiu...

...Powinniśmy umieć odślaniać całą głębię walki nowego ze starym i obumierającym, uwypuklać piękno i wielkość komunizmu, odważnie ujawniać życiowe sprzeczności i konflikty...

...Piszmy tak, aby bohaterowie naszych książek byli towarzyszami młodzieży i dzieci, byli dla nich wzorem godnym naśladowania! Piszmy tak, aby czytelnik — człowiek pracy wkraczał w ślad za naszym bohaterem w dziedzinę twórczości i walki o umacnianie wspaniałego, nowego ustroju, rozumnych i pięknych stosunków między ludźmi!

Piszmy tak, aby słowo nasze brzmiało dla ludzi uciśnionych, mieszkających w najdalszych nawet krajach, jak słowo przyjaciół i braci wspierających ich w ciężkiej walce, aby brzmiało jak hymn wolności!

...Metoda realizmu socjalistycznego zakłada bogactwo indywidualności pisarzy, różnorodność stylów literackich, współzawodnictwo różnych nurtów twórczych. Musimy nieustannie poszukiwać wciąż nowych środków wyrazu artystycznego, aby jak najlepiej głosić wielką prawdę naszych idei, odzwierciedlać bogactwo i różnorodność naszego życia...

...Bronimy sprawy pokoju na całym świecie i pragniemy z całego serca przyczynić się do jej zwycięstwa. Dziś firmament pokoju znów zasnuły ciemne chmury. Jeżeli popełniona zostanie zbrodnia i rozpoczęta będzie nowa wojna światowa, pisarze radzieccy poświęcą swój talent, sztukę i życie w obronie ojczyzny socjalistycznej z taką samą ofiarnością, jak podczas ostatniej wojny przeciwko faszyzmowi niemieckiemu, zakończonej rozgromieniem tyranii hitlerowskiej."

\*

Zarówno dorobek dyskusji przedjazdowej, jak również to, co przyniosły 10-dniowe obrady Zjazdu, stanowi dla polonisty niezwykle cenny materiał dopomagający do lepszego rozumienia marksistowskiej teorii literatury i prawidłowej interpretacji utworów artystycznych.

Mając na uwadze żywe zainteresowanie nauczycieli-polonistów materiałami II Zjazdu Pisarzy Radzieckich oraz doceniając wagę tych materiałów dla praktyki szkolnej redakcja *Polonistyki* w najbliższych numerach postara się szczegółowo omówić te problemy, które mogą mieć specjalne znaczenie w nauczaniu języka polskiego.

Karol Lausz

## O TWÓRCZOŚCI BERTOLTA BRECHTA

(Z okazji przyznania mu Stalinowskiej Nagrody Pokoju)

Dorocznym zwyczajem przyznane zostały w grudniu 1954 r. Międzynarodowe Nagrody Stalinowskie „Za utrwalanie pokoju między narodami“ za rok ubiegły.

„Przyznając Stalinowskie Nagrody Pokoju Komitet nasz stara się zawsze wyrazić wdzięczność milionów ludzi tym, którzy nie szczędząc wysiłków poświęcają

swe życie nieustannej walce o pokój i o porozumienie między narodami" — pisał rok temu w *Prawdzie* przewodniczący Komitetu Nagrody, członek Akademii ZSRR, prof. D. W. Skobielyn<sup>1</sup>.

Na liście laureatów Nagrody Stałjnowskiej za rok 1954 znajduje się m. in. nazwisko znakomitego pisarza, jednego z najwybitniejszych i najoryginalniejszych przedstawicieli współczesnej literatury Niemieckiej Republiki Demokratycznej i postępowej literatury świata, Bertolta Brechta.

Trudno chyba o trafniejszy wybór.

Bertolt Brecht, autor o niezmiernie szerokiej skali talentu, poeta, powieściopisarz, autor wielu dramatów, a zarazem znakomity teoretyk teatru, twórca i kierownik słynnego zespołu Berliner Ensemble (który przed dwoma laty gościliśmy w Polsce), jest pisarzem, którego twórczość wyrosła z nienawiści do wojny i jej źródeł: imperializmu, wyzysku, ciemnoty.

Brecht urodził się w Augsburgu, w Bawarii, w r. 1898. Jako młody chłopak wcielony do armii, poznaje na własnej skórze okrucieństwo wojny imperialistycznej. Ranny w roku 1918, dostaje się do szpitala polowego i tam, w otoczeniu cierpiących i zlorzeczających towarzyszy frontowych, po raz pierwszy zdaje sobie sprawę z tego, czym jest wojna. Świadomość ta wyraża się od razu w pisanych podczas pobytu w szpitalu pierwszych wierszach Brechta, takich jak np. *Legenda o poległym żołnierzu*, ukazujących ze wstrząsającym realizmem bezsens, a zarazem barbarzyństwo wojny.

Ta nienawiść do wojny — do każdej wojny, a więc nie tylko imperialistycznej, ale nawet narodowo-wyzwoleńczej (w tym tkwi błąd Brechta, który w swej nienawiści zapomina o Stalinowskim rozróżnieniu wojen najezdniczych od wojen sprawiedliwych, wyzwoleńczych, w obronie ojczyzny) — staje się odąd motywem przewodnim twórczości Brechta.

Drugim jej motywem jest plebejskość, sięgnięcie do źródeł niemieckiej twórczości ludowej i świadome próby jej kontynuowania.

Te dwa motywy w połączeniu z metodą twórczą Brechta, której wytyczną stanowi prostota, oszczędność słowa, unikanie zbędnych ozdób stylistycznych, składają się na charakter jego pisarstwa, o którym tak pisze Wiktor Woroszyłski w artykule *O poezji politycznej (Trybuna Ludu, nr 8 z r. 1955)*:

„Brecht we wszystkich swoich wierszach ujmuje politykę z pozycji prostego człowieka. Swoje sądy wygłasza nie z trybuny — i nie zza stołu obrad sztabu generalnego, chociażby to był nawet sztab rewolucji. Uogólnienie ideologiczne nie jest punktem wyjścia. Poeta dochodzi doń razem ze swoim czytelnikiem, poprzez zgłębienie jego prozaicznych losów. Obchodzi go troska zwykłego człowieka o chleb, o pracę, niepokój matki o dziecko, żony o męża. To postawa zasadnicza... Na niczym innym, jak właśnie na »siedzeniu między tymi z nizin« polega ludowość poezji Bertolta Brechta.“

Oczywiście, ten stosunek do wojny wywołał w Brechcie rychło zrozumienie, kto za nią ponosi odpowiedzialność, co w konsekwencji przyczyniło się do wyrobienia jego świadomości politycznej. Brecht stał się wcześniej świadomym bojownikiem o postęp społeczny. W latach 1922—1932 talent jego rozwija się coraz pełniej. Ogłasza w tym czasie liczne utwory, z których do najbardziej znanych należą: pierwszy jego dramat *Werble w nocy* (1922), którego tematem jest rewolucyjna walka spartakusowców o socjalizm, dramat *Opera za trzy grosze* (1929), moralitet społeczny będący przeróbką z Gorkiego — *Matka* (1932). Przez cały ten czas Brecht traktuje swoją twórczość nie tylko jako sztukę, ale jako konsekwentną działalność społeczną, i zyskuje sobie opinię bojowego literata, walczącego o postęp.

<sup>1</sup> Por. *Polonistyka*, 1954, nr 1, s. 52.

Toteż kiedy w roku 1933 Hitler dochodzi do władzy w Niemczech, Brecht musi opuścić kraj i udać się na emigrację. Zwiedza w tym czasie różne kraje, spędza jakiś czas we Francji, w Skandynawii, w Związku Radzieckim, gdzie utrwała się jego postawa pisarza walczącego, w Ameryce. Przez cały ten czas pisze, przy czym utwory jego, przestrzegające Niemcy przed niebezpieczeństwem, jakie im niesie hitleryzm, pełne są wiary w ostateczne zwycięstwo słusznej sprawy pokoju i socjalizmu. Do utworów tych należą: *Wiersze svendborskie* (1939), *Strzelby pani Carrar* (1937) oraz szczytowe osiągnięcie Brechta, wspaniała sztuka nazywana przez samego autora „kroniką wojny trzydziestoletniej“ — *Matka Courage i jej dzieci* (1938).

Koniec wojny i powstanie Niemieckiej Republiki Demokratycznej umożliwia Brechtowi w roku 1948 powrót do kraju. Wraca i od razu staje do pracy jako pisarz oraz kierownik i reżyser zespołu teatralnego Berliner Ensemble. W okresie powojennym powstają też jego nowe sztuki, jak komedia satyryczna *Pan Puntila i jego sługa Matti*, dramat ludowy *Kaukaskie kredowe koło* (grany obecnie u nas z wielkim sukcesem przez krakowski Teatr im. Słowackiego) i inne.

W Polsce Ludowej ukazały się w przekładzie polskim m. in. *Trzy dramaty Brechta* (*Matka Courage, Pan Puntila i jego sługa Matti, Kaukaskie kredowe koło*) z obszernym wstępem J. A. Szczepańskiego, 1953, oraz tom poezji pt. *Wiersze wybrane*, 1954 (obie pozycje nakładem PIW).

Z tego ostatniego tomu wyjmujemy demaskatorską *Pieśń wojenną* w przekładzie Władysława Broniewskiego:

Musi mieć amunicję,  
Kto idzie na krwawe boje.  
Znajdą się różni zacni ludzie,  
Którzy dostarczą mu naboje.  
„Nie ma wojny bez amunicji,  
Dlatego mieć ją musicie:  
Wy za nas idźcie walczyć.  
My ślemy wam amunicję.“

Narobili kupę amunicji,  
Ale brakło im jeszcze wojny.  
Postarają się o nią różni zacni ludzie,  
Można być o to spokojnym.  
„Ojczyzna w niebezpieczeństwie!  
Synu, idź walczyć do zgonu  
W obronie swych sióstr i matek,  
W obronie ołtarza i tronu!“

## „LITERATURA W SZKOLE“

### Numer 6 z roku 1954

Numer 6/1954 *Literatury w szkole* przynosi, jak zwykle, szereg cennych artykułów, które powinny zainteresować również nauczyciela-polonistę.

W dziale *Teoria i historia literatury* znajdujemy duży artykuł E. Elsberga pt. *Satyra, komizm, humor*. Analizując problematykę satyry w literaturze autor podkreśla, że utwory satyryczne o wysokiej wartości artystycznej mogą mieć dzięki swemu realizmowi głęboki wpływ na walkę ze wstecznictwem i zacofaniem w epoce, w której powstały.



Tak na przykład satyrę klasyczną XIX wieku przenika demokratyczna idea walki z okrucieństwem samowładztwa i pańszczyzny. Elsberg w swej analizie satyry opiera się na arcydziełach literatury rosyjskiej, takich jak *Rewizor* z Petersburga i *Martwe dusze* Gogola, *Państwo Gołowlewowie* i *Historia jednego miasteczka* Szchedrina, *Biada rozumowi* Gribojedowa, *Oblomow* Gonczarowa i innych, i stwierdza, że trwała wartość zapewnia tym utworom ich niezwykle wysoki poziom ideowo-artystyczny, przenikająca je idea walki ze wstecznictwem, zacofaniem i obskurantyzmem.

Przechodząc w drugiej części artykułu do omówienia współczesnej satyry radzieckiej autor wymienia szereg pozycji literackich, które odegrały doniosłą rolę w walce z przeżytkami kapitalizmu w świadomości ludzkiej. Przytacza przy tym takie utwory, jak komedia Makaenka *Wybaczenie proszę* i powieść Leonida Leonowa *Rosyjski las*.

Elsberg zwraca jednak uwagę na niebezpieczeństwa naturalizmu tkwiące w niektórych satyrycznych utworach literatury radzieckiej. Przed naturalizmem przestrzegał też Maksym Gorki w liście do pisarza Grossmana. „Od satyryka głoszącego przodujące idee naszych czasów — czytamy w artykule na s. 11 — a w szczególności od radzieckiego satyryka, wymaga się oparcia na prawdzie naszej rzeczywistości, żąda się jasności i precyzji myśli, celności ognia wymierzonego przeciw tym albo innym ujemnym przejawom życia. Idee satyryka muszą uzyskać olśniewający, przejrzysty i dokładny wyraz artystyczny. Satyrykowi nie wolno w tych zamierzeniach chybić. Jego satyra musi być celna.“

Niezwykle ważnym zadaniem satyryka — pisze w zakończeniu autor — jest demaskowanie zła w życiu, chwytywanie na gorącym uczynku, kierowanie nań ostrza swej literackiej broni, wywoływanie gniewu i oburzenia przeciwko złu. Przy tym satyryk powinien również podkreślać przy każdej okazji, że życie radzieckie jest wrogiem zła przejawiającego się jeszcze w pozostałościach burżuazyjnej przeszłości i że te niedostatki muszą być w życiu radzieckim wytrzebione i wykorzenione.

Następny artykuł: *Liryka Lermontowa* (pióra Nejmanna), zawiera analizę wielkiej poezji autora *Proroka*. W zakończeniu autor pisze:

„Poezja Lermontowa, w zależności od jej ideowej wymowy, dźwięczy to jak głos mówcy, to jak smętna rozmowa z samym sobą, to jak twarde i proste chłopskie zdanie; obfituje ona w inwersje (przekładnie), pełne uczuć intonacje, gwałtowne zmiany liczby stóp, ozdoby literackie (epitety) albo też przeciwnie, odznacza się prostotą, surowością, dokładnością, kiedy indziej zaś śpiewnością i łagodnością.

Ale we wszystkich swoich utworach genialny poeta, który z dalekich dziesięcioleci »przemawia do nas na przekór czasom« (Majakowski), jest nam niezmiennie bliski i drogi.“

W dziale *Metodyka literatury* znajdujemy artykuły poruszające zagadnienie artystycznej analizy utworów literackich.

P. Łachowski w artykule *O zgłębianiu liryki A. Puszkina na lekcji w klasie VIII* obszernie omawia zagadnienia analizy utworów poetyckich w szkole. Autor podkreśla, że analiza liryki Puszkina, Lermontowa, Niekrasowa, Majakowskiego ma na celu rozniżowanie uczniów w poezji przez ukazanie im jej wartości estetycznej. W artykule wskazano dwie metody omawiania twórczości Puszkina: jedna grupuje utwory Puszkina według zagadnień wysuniętych przez program (liryka patriotyczna, przyroda ojczyzna w poezji Puszkina, poeta i poezja w liryce Puszkina), druga uwzględniła analizę utworów równoległe do omawiania życiorysu pisarza.

Obie metody mają swoje wartości i niedostatki, ale niezależnie od wyboru metody nauczyciel powinien pamiętać o konieczności uwzględniania rozwoju ideowego poety i jego twórczości, ukazując potęgowanie się wartości ideowo-artystycznych w jego utworach.

(Poloniście nasuwa się tu pewna analogia z naszym programem, z tym jednak zastrzeżeniem, że w naszej praktyce szkolnej metodę pierwszą — omawianie liryki poety według zagadnień — stosujemy tylko przy syntezie twórczości pisarza. W zasadzie jednak stosujemy metodę drugą, tzn. omawiamy utwory pisarza równolegle z dziejami jego życia.)

Z kolei autor artykułu wnikliwie analizuje dwa utwory Puszkina *Janczar* i *Jesień*.

Poza tym artykułem w dziale metodycznym czasopisma znajduje się praca A. P. Orłowej o Zgłębianiu artystycznej oryginalności powieści A. A. Fadiejewa „*Młoda Gwardia*” w klasie X. Ten bardzo obszerny artykuł uwydatnia wagę analizy artystycznej utworu i podkreśla, że „osnowa i styl *Młodej Gwardii* Fadiejewa, wszystkie różnorodne środki artystyczne powieści służą do przedstawienia pełni obrazu życia przenikniętego bolszewicką partyjnością”.

Dział Z doświadczeń szkoły zawiera szereg artykułów związanych bezpośrednio z pracą nauczyciela języka rosyjskiego w szkole radzieckiej, np. O błędach logicznych w pracach maturalnych, O zagadnieniu typowości *Oniegina* i *Pieczorina* (bohaterowie utworów Puszkina i Lermontowa), Lekcja literatury w muzeum krajoznawczym, Repertuar szkolnych kółek dramatycznych. Zaznajamiają one nauczyciela z różnymi zagadnieniami wiążącymi się bezpośrednio z jego zajęciami na lekcjach literatury lub z pracą pozalekcyjną.

Np. w artykule o lekcji literatury w muzeum krajoznawczym podkreślono rolę pomocy szkolnych w nauczaniu języka ojczystego. Bezpośrednie zetknięcie się z eksponatami muzealnymi związanymi z życiem i twórczością omawianego pisarza pozwoli uczniom głębiej i dokładniej poznać zagadnienia omawiane na lekcji, a ponadto czynią one zrozumiałszą i bliższą dzieciom tematykę odległych epok.

Nr 6, podobnie jak poprzednie numery *Literatury w szkole*, zawiera też Przegląd artykułów nadesłanych do redakcji. Redakcja pisma wyjaśnia w nim autorom nadesłanych artykułów przyczyny niezamieszczenia ich prac w piśmie, dając przy tym wnikliwą analizę tych artykułów. Analiza ta może spełnić ważną rolę jako zachęta do podejmowania dalszych prób.

Dział Bibliografia zamieszcza recenzje ogłoszonych w prasie radzieckiej prac metodycznych i artykułów oraz przegląd nowych książek z zakresu literaturoznawstwa i literatury pięknej.

Kalendarz literacki przynosi artykuły: *Romain Rolland* (w 10-lecie śmierci), *Mikołaj Łaszko* (w 70-lecie urodzin wielkiego pisarza radzieckiego), *Salomea Neris* (w 50-lecie urodzin pisarki litewskiej).

W dziale Konsultacje nauczycielka L. A. Uchowa-Sołomina z Instytutu Pedagogicznego z Saratowa dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami na temat Jak omawiać poemat „*Mróż, czerwony nos*” *Niekrasowa* w klasie V.

W Kronice znajdujemy bogate sprawozdanie z przebiegu „*Dni Czechowa*” w Moskwie, Jalcie i Taganrogu.

Spis najważniejszych rocznic przypadających w roku 1955 oraz spis artykułów rocznika 1954 zamyka ten bogaty numer.

## TREŚĆ NUMERU

Ich cel — naszym celem. Ich zadania — sprawą naszego powszedniego dnia (Karol Lausz) . . . . .	1
--	---

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Stefan Żółkiewski — Perspektywy polonistyczne Roku Mickiewicza . . . . .	5
Jan Zygmunt Jakubowski — W roku Mickiewicza i Schillera . . . . .	10

### ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Mieczysław Pęcherski — Lektura uzupełniająca . . . . .	18
Lista lektury uzupełniającej z języka polskiego . . . . .	23
Jadwiga Darkus i Zofia Strzelecka — Lekcje na temat utworów A. Mickiewicza w klasie V . . . . .	26
Janina Olszakowa — Plan lekcji gramatyki w klasie V . . . . .	34
Krystyna Olesikówna — Konspekt lekcji z gramatyki . . . . .	36
Dyskusja nad artykułem „Pan Tadeusz w klasie VII” (J. Gumińska, M. Klawiterowa, J. Sosnowski, M. Jaworski) . . . . .	39
Wanda Kwaskowska — Lekcje o Żeromskim w klasie XI . . . . .	50
Konkurs . . . . .	57

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Halina Bartnicka — „Historia literatury polskiej dla klasy IX” . . . . .	58
Zespół nauczycieli języka polskiego w Siedlcach — „Wypisy z literatury polskiej dla klas IX i X” . . . . .	64
Nowe książki i wznowienia . . . . .	67

### KRONIKA

Po śmierci Zofii Nałkowskiej (Aniela Piorunowa) . . . . .	69
Władysław Umiński . . . . .	72
II Wszechzwiązkowy Zjazd Pisarzy Radzieckich (Karol Lausz) . . . . .	73
O twórczości Bertolta Brechta . . . . .	76
„Literatura w szkole” . . . . .	78



## KOMUNIKAT

Począwszy od pierwszych numerów 1955 roku czasopisma przedmiotowe i pedagogiczne wydawane przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych można nabywać poza prenumeratą tylko w Oddziale Prasy Archiwalnej i Antykwarycznej PPK „Ruch”, Warszawa, ul. Wiejska 14 i ul. Puławska 108 — a nie jak dotychczas w placówkach „Czasu”.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować pod adresem:

Oddział Prasy Archiwalnej i Antykwarycznej PPK „Ruch” Biuro Wysyłkowe,  
Warszawa, ul. Puławska 108 (PKO konto nr I—6-100004).

W miarę posiadanych zapasów Oddział Prasy Archiwalnej i Antykwarycznej realizować będzie również zamówienia na czasopisma z lat ubiegłych.

Bieżącą i ciągłą dostawę czasopism zapewnia jednak tylko prenumerata.