

ROK VIII

WARSZAWA • MARZEC - KWIECIEŃ 1955

Nr 2 (39)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

2

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 2 maja 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 N 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 11233 + 240 egz.

Podpisano do druku 14 IV 1955 r.

Zamówienie 8994

Arkuszy druku 5

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

D-6-5571

---

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

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

W ROKU MICKIEWICZOWSKIM

STEFAN ŻÓŁKIEWSKI

## MICKIEWICZ — PATRIOTA I TRYBUN LUDÓW

Spoglądając na swe życie z odległości stworzonych arcydzieł — aż po *Pana Tadeusza*, z odległości śmierci i więzień przyjaciół, z odległości klęski narodowej, pisał Mickiewicz w sposób na zawsze w mowie polskiej wzruszający:

Polaty się lzy me czyste, rześiste,  
Na me dzieciństwo sielskie, anielskie,  
Na moją młodość górną i durną,  
Na mój wiek męski, wiek klęski;  
Polaty się lzy me czyste, rześiste...

W istocie miał taką młodość górną i lekkomyślną — jak sam potem określał. Młodość piękna, wśród przyjaciół, wśród najlepszych ludzi swego czasu.

Wśród najlepszych ludzi tego czasu i dwu narodów: polskiego i rosyjskiego. Przeżył młodość wśród spiskującej, rewolucyjnej, patriotycznej młodzieży polskiej i wśród dekabrystów rosyjskich. Jak bratnie ścisnął dłonie Rylejewa i Bestuzewa. Pozostał w pamięci i wierszach Puszkina.

Istotnie „wiek męski“ poety był „wiekiem klęski“. Pogrom powstania narodowego w 1831 roku rzucił nań cień okrutny.

Wiersze patriotyczne Mickiewicza, a przede wszystkim *Oda do młodości*, wyrażały uczucia i myśli młodzieży powstańczej, belwederczyków, twórców nocy listopadowej. Oni wschodzący świt po groźnej i chmurnej nocy listopadowej witali natchnionymi słowami swego pieśniarza:

Pryskają nieczute lody  
I przesady światło ćmiące;  
Witaj, jutrzeńko swobody,  
Zbawienia za tobą słońce!

Gdy „jutrzeńka swobody“ nie zabłysła, przyćmiona kurzem krwi z po-bojowisk, zdławiona egoizmem szlacheckiego sejmu, który nie dał ziemi chłopom, Mickiewicz przegraną walkę orężną będzie kontynuował piórem. Przyniesie mu ta walka zwycięstwa artystyczne, zwycięstwa idei utrwalone na zawsze w kulturze narodowej. Ale sądzone będzie pocie przez blisko dwadzieścia lat czekać na to, by — tak jak marzył i pragnął — słowo jego stało się zarzewiem rzeczywistej walki zbrojnej o wolność ojczyzny i jej przyszedł porządek społeczny.

Gdy poeta pisał o swym „wieku klęski“ w 1839 roku — nie wiedział, że u schyłku życia dane mu będzie stanąć na czele zbrojnego legionu walczącego o niepodległość Polski i jednocześnie o wolność innych narodów, które wybijały się na swobodę w owej młodej burzy Wiosny Ludów.

Wtedy to Mickiewicz podejmie szlachetne i piękne zadanie „trybuna ludów“ i takim pozostanie w pamięci narodu i w pamięci wielu ludów europejskich.

Mickiewicz należy do wielkiej rodziny poetów rewolucyjnych. Poetów rewolucjonizujących sztukę i rewolucjonizujących życie. Twórczość jego stanowiła ideowy pokarm najlepszych przedstawicieli narodu, jego bojowników. Twórczość ta wyrażała najistotniejsze historyczne dążenia narodu polskiego w owej dobie. Zawierała wartości trwałe, umiłowanie ziemi ojczystej, wolności i człowieka, z których czerpały i czerpią entuzjazm całe pokolenia naszej młodzieży.

Tak właśnie najszlachetniejsi spośród nas odczytywali w ciągu stu lat słowa:

Dalej, bryło, z posad światła.  
Nowymi cię pchniemy tory...

Twórczość Mickiewicza była jednym z ważnych czynników kształtujących polską świadomość narodową, nowy, czynny patriotyzm w ciągu owych stu lat. Podczas długiej nocy niewoli — jego dzieła były światłem i drogowskazem. Świadom był tego poeta za życia. Świadom był, że jego dzieła są kontrabandą wolności. Chłubił się, że lud go czyta. A półzartem pisał na wygnaniu w Paryżu:

Stąd mimo carskich gróźb, na złość strażnikom cel,  
Przemycą w Litwę Żyd tomiki moich dzieł.

Ale były to sprawy serio. Za nielegalny druk dzieł Mickiewicza jeden z pierwszych dyrektorów „Ossolineum“ skazany był przez sługi cesarza

Austrii na lata więzienia. Czym były dzieła poety — dał świadectwo Sienkiewicz w swym *Latarniku* i Żeromski w słynnej scenie deklamacji *Reduty Orzona w Syzyfowych pracach*. Był Mickiewicz budzicielem polskości w owe lata.

Dzieło jego spełniło postępową rolę nie tylko w Polsce. Był piewą wolności dla Rosjan. Tak czytali oni sami — jak mówią ówczesne świadectwa — *Konrada Wallenroda*.

Tak i sam poeta rozumiał rolę swego słowa poetyckiego, gdy słał do wiernych przyjaciół, dekabrystów — na daleką północ ich sybirskiego zesłania, słowa:

Jeśli do was, z daleka, od wolnych narodów,  
Aż na północ zalecą te pieśni żalodne  
I odezwą się z góry nad krainą lodów —  
Niech wam zwiastują wolność, jak żurawie wiosnę.

Jako zwiastuna braterstwa narodów wbrew rozdzielającym je tyrańskim rządóm zapamiętał swego przyjaciela wielki Puszkina.

Był Mickiewicz trybunem wolności dla Włochów, stanął w jednym szeregu i czynnie współdziałał z postępowymi pisarzami i działaczami Francji.

Gdy rozgorzeją walki narodowo-wyzwoleńcze w wielu krajach Europy, przy Mickiewiczu, redaktorze *Trybuny Ludów*, skupią się pisarze i działacze: Polacy, Francuzi, Niemcy, Rosjanie, Hiszpanie, Włosi, Belgowie...

Dzieła Mickiewicza stały się źródłem natchnienia dla pisarzy tych narodów słowiańskich, które dopiero w XIX wieku tworzyły swe literatury narodowe, jak Czesi, Słowacy, Serbowie, Bułgarzy. Mickiewicz stał się pośrednim współtwórcą tych literatur.

Dlatego Mickiewicz zdobył sobie trwale i zaszczytne miejsce w historii kultury nie tylko swego narodu, ale w historii kultury całej ludzkości.

Jako genialny poeta, Mickiewicz odnowił naszą literaturę, niepomrotnie poszerzył jej możliwości wyrazu, wykształcił jej język i wiersz.

Dzięki niemu literatura nasza potrafi powiedzieć o człowieku więcej i piękniej, aniżeli mówiła kiedykolwiek przed nim. I dziś, gdy szukamy osiągnięć najwyższych i ucieleśniających czystą i doskonałą tradycję polskości w kulturze, zwracamy oczy przede wszystkim ku jego dziełom.

Mickiewicz — obok Szopena i obok innych poetów naszego romantyzmu — udostępnił ogólnonarodowej kulturze skarby zaczerpnięte z krynicy ludowej sztuki.

O wielkości Mickiewicza stanowi trwałość, bliskość i prawdziwość jego związków z ludem polskim, jego kulturą, dążeniami, sądem o świecie i losach ludzkich.

Mickiewicz był jednym z tych, którzy w historii naszej wskazywali kierunek postępu, wskazywali wartości, z których wyrośnie przyszłość na-

rodu, uczyli odróżniać to, co nowe i twórcze, od tego, co stare i obumarłe w życiu społecznym, uczyli kochać i walczyć, wskazywali, o co walczyć należy.

Każdemu człowiekowi właściwe jest pragnienie szczęścia w życiu. Czcimy wysoko tych, którzy nas uczą godnie i po ludzku to szczęście rozumieć. Mickiewicz mówiąc o swym bohaterze, że „szczęścia w domu nie znalazł, bo go nie było w ojczyźnie“, narzucał proste wnioski: szczęście daje patriotyzm czynny, walka o wyzwolenie ojczyzny, walka o zbudowanie nowej, sprawiedliwej Polski.

Sensem życiowej męki poety — pisarza i działacza, wieszacza i żołnierza, publicysty i nauczyciela — było znalezienie odpowiedzi na najważniejsze pytanie: o co walczyć? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie to także dzieje błędzeń zapisane w twórczości poety. Lecz kierunek jego drogi był słuszny. Żywiłowo zmierzał tam, dokąd dążył uciskany i wyzwalający się lud polski. Dlatego potrafimy dziś odróżnić trwałą prawdę Mickiewiczowskiego piękna od pomyłek niektórych jego konkretnych myśli, odbijających tylko nie przewyżczone jeszcze sprzeczności społeczne tamtych czasów.

U schyłku życia Mickiewicz wskaże jako na wroga na to wszystko, „co w naszym życiu jest niepełne, obcięte, nienormalne, a wskutek tego nie-szczęśliwe“. W dziełach swych potrafił ukazać konkretny, historyczny sens tych słów. I to nie tylko w dziełach pióra, kreślących dzieje powstańców i rewolucjonistów polskich, ale w dziełach oręza na polu walk z tyranią, zacofaniem, uciskiem narodowym i społecznym.

Żywią i trwałą tradycję Mickiewicza zapoznawała reakcja polska, a upomniała się o nią ustami przywódczymi Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy bohaterska polska klasa robotnicza, istotna, prawowita spadkobierczyni wielkiego patrioty i rewolucjonisty.

Powinniśmy umieć z twórczości Mickiewicza wyłuskać te żywe treści często spod mistycznej i fantastycznej formy, spod ograniczeń utopijności, treści mające swe najgłębsze źródło w niedojrzałości tych sił ludowych, które pośrednio wyrażał poeta.

Szukajmy też u Mickiewicza porywów serca i wybuchów natchnienia, a nie konsekwentnej analizy społecznej.

Taka jest już jednak osobliwa siła poezji, że potrafi z odległości swoich niejasnych przeczuć towarzyszyć dzisiejszym ludziom w ich marszu i być potrzebna jak słońce, a czasem jak werbel bojowy.

Walka o wyzwolenie polityczne i społeczne mas ludowych Polski, walka prowadzona pod wodzą klasy robotniczej i jej zorganizowanych, przodujących oddziałów: Wielkiego Proletariatu, SDKPiL, KPP, PPR, PZPR, została uwieńczona zwycięstwem dzięki pomocy Związku Radzieckiego.

Zwycięstwo rewolucji i budownictwo socjalistyczne w naszym kraju zjednoczyło naród jak nigdy przedtem. Tradycje Mickiewiczowskie w tych warunkach mogły się stać istotnie narodowymi. Dziś książki poety, wybite w milionach egzemplarzy, są dostępne naprawdę każdemu. Dziś pełnymi

garściami chcemy czerpać i czerpiemy z dzieł Mickiewicza miłość do kraju, jego ludzi i spraw, umiłowanie idei zbratania narodów, kult wolności i postępu. Czerpiemy młody entuzjazm działania nie dla siebie — tylko dla innych. Czerpiemy piękno, które oczyszcza i uszlachetnia serce i umysł ludzki. Czerpiemy zrozumienie, że budowanie socjalizmu w naszym kraju, budowanie nieustępliwe, a pełne troski o człowieka, usunie z naszego życia — jak marzył poeta — to wszystko, co jest niezupełne, obcięte, nienormalne, a wskutek tego nieszczęśliwe. Zaspokoi to dobrze znane pocie, a właściwe ludziom znajdującym szczęście w Mickiewiczowskiej walce ze złem „poczucie socjalistyczne“. A „poczucie socjalistyczne — pisał poeta w *Trybunie Ludów* — jest popędem ducha ku lepszemu bytowi, nie indywidualnemu, lecz wspólnemu i solidarnemu“.

Mickiewicz, przeżycie jego poezji, jego entuzjazm i miłość człowieka uczą nas dziś, że współczesną realizacją wielkich idei humanizmu, patriotyzmu i rewolucyjności jest budowanie zrębów socjalizmu w wolnej Polsce.

Dlatego Mickiewicz jest nam tak bliski. Dlatego jednoczymy się z jego duchem w miłości naszego pięknego kraju, który przez 10 lat wzbogaciliśmy naszym wysiłkiem, powtarzając za poetą:

Słodszy wyraz nad wszystko, wyraz miłości, któremu  
Nie masz równego na ziemi, oprócz wyrazu — ojczyzna.

ZDZISŁAW LIBERA

## O BOHATERZE W „PANU TADEUSZU“

Wokół *Pana Tadeusza* zebrała się pokaźna ilość rozpraw historyczno-literackich poświęconych omówieniu najróżniejszych stron Mickiewiczowskiego arcydzieła. Wystarczy wskazać choćby kilka z ostatniego półwiecza, by uprzytomnić sobie olbrzymi zakres problematyki, różnice w możliwości ujęcia tematu i w sposobie patrzenia na dzieło. Autorem jednej z najpopularniejszych swego czasu broszur, pt. *Za co powinniśmy kochać „Pana Tadeusza“*, jest Ignacy Chrzanowski<sup>1</sup>. W czasie burzliwej dyskusji, jaka toczyła się w roku 1925 nad znaczeniem *Pana Tadeusza* dla Polski niepodległej, pojawiło się wiele publikacji, spośród których wyróżnia się rozprawa Juliusza Kleina *O „Panu Tadeuszu“, książce budującej*<sup>2</sup>. W stulecie ukazania się Mickiewiczowskiego poematu wyszło spod pióra Stanisława Pigonia obszerniejsze studium literackie pt. *„Pan Tadeusz“. Wzrost, wielkość i sława*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> I. Chrzanowski, *Za co powinniśmy kochać „Pana Tadeusza“*, Warszawa 1908. Odczyt popularny wygłoszony w Warszawie w Uniwersytecie Ludowym PMS w roku 1907.

<sup>2</sup> J. Kleiner, *O „Panu Tadeuszu“, książce budującej*. (*Przegląd Warszawski*, 1925, I, s. 259, po czym osobno).

<sup>3</sup> St. Pigon, *„Pan Tadeusz“. Wzrost, wielkość i sława*, Warszawa, MCMXXXIV.

Z roku 1935 pochodzą zajmujące uwagi Tadeusza Boya-Żeleńskiego pt. *Robak cywilny i wojskowy*. A ileż ukazało się wstępów i przedmów do rozmaitych, w różnych latach wydań *Pana Tadeusza*, ileż kart poświęcili autorzy monografij twórczości Mickiewicza temu szczytowemu osiągnięciu pracy twórczej poety! W okresie dziesięciolecia Polski Ludowej *Pan Tadeusz* nie zszedł z pola zainteresowań historyków literatury. W ciągu ostatnich lat wielu autorów zabierało głos na temat epopei Mickiewiczowskiej i oświetlało ją z różnych stron. *Pan Tadeusz* przyciągał badaczy nie tylko ze względu na problematykę całości, ale i z uwagi na drobny często szczegół.

Jest właściwością arcydzieła literatury, że odczytane na nowo, dostarczają coraz to innych bodźców uczuciowych i pokazują coraz to inną, nie dostrzeżoną przedtem tajemnicę piękna. Podobnie rzecz przedstawia się z *Panem Tadeuszem*, w którym za każdym razem, gdy go bierzemy do ręki, odnajdujemy coraz to nowe ukryte skarby myśli i piękna.

Jednym z centralnych zagadnień każdego utworu literackiego jest problem jego bohatera. Koncepcja losu ludzkiego, miejsce człowieka w obrazie świata, jego rola w wypełnianiu określonych zadań moralnych, narodowych i społecznych — wszystko to obejmuje krąg spraw najważniejszych, rozstrzygających w rezultacie o wartościach ideowych dzieła literackiego. Jest zatem rzeczą całkowicie zrozumiałą, że sprawa bohatera w *Panu Tadeuszu* wysuwa się na plan pierwszy. Posiada ona zasadnicze znaczenie dla określenia wartości ideowo-wychowawczych poematu i jego wymowy społeczno-politycznej.

Mówiąc o bohaterze w *Panu Tadeuszu* mamy na myśli przede wszystkim Jacka Soplicę, który w akcji poematu występuje w roli kwestarsza-bernardyna, księdza Robaka. Jacek Soplica właśnie, a nie Tadeusz, chociaż jego imię znajduje się w tytule poematu, zajmuje miejsce bohatera naczelnego. Jego to losy i przeżycia dramatyczne, jego przemiana duchowa oraz udział w przygotowaniu powstania narodowego decydują o roli, jaką odgrywa w całości utworu.

Z Tadeuszem Soplicą łączy się głównie wątek romansowy poematu. Z imieniem Tadeusza wiążemy również sprawę niezwykle doniosłą, bo dotyczącą strony ideowej utworu — akt uwłaszczenia chłopów. Poza tym pamiętamy dobrze wypowiedź Tadeusza na temat przyrody, w której poeta wyłożył, jak się zdaje, swoje osobiste poglądy na piękno ziemi ojczyściej. Z tym wszystkim, choć losy Tadeusza śledzimy z zainteresowaniem i sympatyzujemy z młodzieńcem z gruntu szlacheckim i prawym, to przecież nie wydaje nam się, by reprezentował on indywidualność wyjątkową. Inaczej zgola rzecz wygląda z Jackiem Soplicą, który wyróżnia się swoją osobowością zarówno w pierwszym, jak w drugim okresie swego burzliwego życia. W osobie Jacka Soplicy skupiają się cechy bohatera romantycznego w szerokim znaczeniu tego wyrazu. Może być bowiem Jacek przykładem nie-



szcęśliwego kochanka, którego tragiczna miłość doprowadza do zbrodni; jest on również bohaterskim żołnierzem, zdolnym do najwyższych poświęceń, działa wreszcie jako konspiracyjny emisariusz ukryty pod przybranym nazwiskiem w celu wywołania powstania na Litwie. Nad postacią Robaka unosi się mgła romantycznej tajemnicy. Wiemy, że w duszy bohatera dokonała się gigantyczna walka złych i dobrych mocy, zakończona głęboką przemianą wewnętrzną. Jacek Soplica jest zaprzeczeniem wszelkiej przeciętności. Przerasta on wszystkich innych bohaterów poematu siłą swoich namiętności, które w pierwszym okresie życia popchnęły Jacka Sopicę do zabójstwa stolnika Horeszki, w drugim natomiast skłoniły Robaka do bezgranicznego poświęcenia. Dzięki tym wszystkim cechom postać Robaka nabiera w poemacie wyjątkowego znaczenia i wysuwa się zdecydowanie na plan pierwszy.

Przyjrzyjmy się dokładnie rysom tego nieprzeciętnego człowieka, poznamy jego rodowód historycznoliteracki, spróbujmy określić jego znaczenie dla idei naczelnej *Pana Tadeusza*.

Z historii powstania poematu wiemy, że główny bohater miał się zwać początkowo nie Jacek, ale Żegota. Wiadomo również, że brulion I pieśni nosi tytuł *Żegota*<sup>1</sup>. Pozostałością tej pierwotnej koncepcji są zapewne słowa Wojskiego z księgi II, kiedy opowiada on o sławnym myśliwym Żegocie, „co kulą z pistoletu w biegu trafiał kota“. W miarę jak poemat rozwijał się, zmieniała się i rosła rola Jacka. Poeta wyposażał go w coraz to nowe cechy nadając mu charakter bohatera narodowego. Dzieje powstawania *Pana Tadeusza* opowiadają poza tym, że poeta, zanim zatrzymał się ostatecznie przy nazwisku Soplica, próbował nazwać swego bohatera Saplicą, a nawet Raplicą<sup>2</sup>.

Nazwisko Soplica jest, jak wiadomo, autentyczne i wiąże się ze wspomnieniami najwcześniejszego dzieciństwa poety. Żył bowiem na Litwie na przełomie XVIII i XIX wieku niejaki Jan Soplica, zabijaka i awanturnik, który uciskał szlachtę okoliczną. Jednym z jego największych przestępstw było zabójstwo Bazylego Mickiewicza — stryja Mikołaja, ojca poety. Przeciwno temu awanturnikowi i zabójcy Mikołaj Mickiewicz wniósł w roku 1806 skargę do policji nowogródzkiej<sup>3</sup>. Jacek Soplica poza nazwiskiem nie ma rysów wspólnych z Janem Sopicą. Historia Jana Sopicy nie przekazuje wiadomości o dalszych losach awanturnika, nie informuje, czy nastąpiła w nim przemiana wewnętrzna i czy brał udział w legionach Dąbrowskiego. Jest natomiast rzeczą prawdopodobną, że do stworzenia portretu księdza Robaka dopomogła poecie inna postać autentyczna wzięta ze wspomnień dzieciństwa, mianowicie ks. Bułhak, kwestarz nieświeskich bernardynów<sup>4</sup>. Bułhak był uczestnikiem powstania Jasińskiego na Litwie, zesłańcem sy-

<sup>1</sup> J. Kleiner, *Mickiewicz*. Lublin 1948, t. II, cz. II. S. 190.

<sup>2</sup> *Ib.* S. 225.

<sup>3</sup> St. Piłgoń, „*Pan Tadeusz*“. *Wzrost, wielkość i sława*. S. 48, 49.

<sup>4</sup> *Ib.* S. 50, 51.

beryjskim, działaczem patriotycznym ułatwiającym młodzieży litewskiej przedostawanie się do armii Księstwa Warszawskiego. Ów to właśnie kwestarz polityczny, cieszący się w okolicy ogólną sympatią, a jednocześnie otoczony nimbem tajemniczości, mógł dostarczyć bohaterowi *Pana Tadeusza* niejednego rysu charakterystycznego.

Istnieją wielorakie więzy pokrewieństwa łączące postacie *Pana Tadeusza* z tradycją literacką. Podkreślano na przykład ściślejsze związki z utworami Niemcewicza, gdzie pojawia się bogata galeria typów ludzkich, zarówno przedstawicieli sarmatyzmu, jak też naśladowców cudzoziemszczyzny, których obserwujemy także w akcji poematu. Postać Jacka natomiast w zasadniczej koncepcji stanowi kreację, która wyrosła głównie z doświadczeń i przeżyć poety.

W rozwoju twórczości Mickiewicza Jacek Soplica jest piątą wielką postacią bohatera literackiego. W *Grażynie* stworzył Mickiewicz wspaniałą kreację kobiety-bohatera, która decyduje się na śmierć, by nie dopuścić do zdrady ojczyzny. Grażyna ma coś z piękna posągu klasycznego. Może być przykładem „Księżnej niezłomnej“. Nie ma w niej wahań i wątpliwości, jest jak gdyby wykuta z jednej bryły. I sens ideowy utworu jest jednoznaczny: *Grażyna* zawiera potępienie wszelkich form paktowania z wrogiem.

Bohater czwartej części *Dziadów*, Gustaw, wyobraża nieszczęśliwego kochanka, którego przeżycia osobiste uczyniły postacią tragiczną. Gustaw jest złożoną strukturą osobową. Ofiara sentymentalnej lektury, samotny w życiowej wędrówce, znajduje się na granicy obłędu. Władą nim namiętne uczucie, które czyni z Gustawa wielką kreację w poezji romantycznej. Gustaw staje się w pewnej chwili niemal symbolem, który ucieleśnia tragizm miłości nieszczęśliwej, jest on uosobieniem zawiedzionego szczęścia osobistego. Symbolizm Gustawa nie ogranicza się jednakże do spraw czysto osobistych. Obraz nieszczęśliwej miłości zarysowany w postaci Gustawa wyraża coś więcej niż rozpacz i ból po stracie ukochanej. Wyraża się w nim bunt wczesnego romantyzmu przeciw niesprawiedliwościom świata feudalnego, przeciwko przesądom szlacheckim, których jednym z licznych przykładów może być zniszczenie szczęścia jednostki.

Dalszym ogniwem ewolucji Mickiewiczowskiego bohatera jest Konrad Wallenrod. Poważna różnica dzieli Grażynę od Konrada Wallenroda w ujęciu postaci. Postępowanie Grażyny jest od początku do końca jednoznaczne, jasne i podyktowane głębokim poczuciem obowiązku patriotycznego, natomiast droga życiowa Konrada Wallenroda, nacechowana poświęceniem i ofiarnością, biegnie linią krętą. Konrad Wallenrod, podobnie jak Grażyna, uosabia ideę miłości do ojczyzny i walki za sprawę narodową, ale jest postacią bardziej od Grażyny tragiczną. Jego tragizm wynika bowiem nie tylko z metod działania, jakimi kierował się w walce, ale jest wynikiem osamotnienia i oderwania się od ludu. Dlatego też w postaci Konrada Wallenroda spoza maski bohatera litewskiego z XIV wieku wyziera tragizm patriotów polskich przed powstania listopadowego, owych samotnych re-

wolucjonistów szlacheckich, których płomienne porywy i szlachetne dążenia z góry były skazane na klęskę. Z Konradem Wallenrodem wszedł do literatury polskiej bohater walczący o wolność narodową i na tym polega przede wszystkim jego doniosłe znaczenie. Wszedł wprawdzie, jak to mówimy, w kostiumie historycznym XIV wieku, jako postać wewnętrznie skomplikowana i tragiczna, niemniej jednak otwiera on drogę wszystkim późniejszym bohaterom walki narodowo-wyzwoleńczej.

Konrad z trzeciej części *Dziadów* nawiązuje z jednej strony do Gustawa w części drugiej, z drugiej zaś strony — do Konrada Wallenroda, którego idee rozwija dalej i głębiej. Czymże bowiem jest w istocie swojej Konrad z *Dziadów* drezdeńskich? Jest on męczennikiem sprawy narodowej, więźniem skazanym za działalność patriotyczną, ale poza tym wyraża ból patriotyczny poety po klęsce powstania listopadowego. Konrad w *Wielkiej Improwizacji*, tak jak Gustaw w drugiej części *Dziadów*, przestaje być w pewnym momencie konkretną żywą postacią, a staje się symbolem poetyckim, obrazem myśli i idei utworu. Konrad stał się właśnie takim artystycznym uogólnieniem prometejskiej, płomiennej idei miłości do Polski. W postaci Konrada potępia Mickiewicz jego krańcowy indywidualizm i bezgraniczną pychę. To już coś więcej niż wyraz tragicznego bólu i namiętnego protestu przeciwko niewoli. Tkwi w tym obrazie potępienia sąd nad samotnym bohaterem, mieści się tutaj krytyka skrajnego indywidualizmu romantycznego, który — jak pisze Stefan Żółkiewski — stanowi „odpowiednik literacki... ograniczeń szlacheckiej rewolucji, oparcia się przez nią na spisku jednostek oderwanych od ruchu masowego, dalekich od ludu, chociaż współczujących mu“<sup>1</sup>.

Na drodze przeobrażeń Mickiewiczowskiego bohatera pojawia się wreszcie Jacek Soplica. Jakże to odmienna kreacja od wszystkich poprzednich! Nie ma w nim nic z klasycznej posagowości Grażyny, nie przypomina on również pomimo tragedii miłosnej, jaką przeżywa, sentymentalnego Gustawa. Nie nosi maski historycznej, jak Konrad Wallenrod, różni się wreszcie swoją postacią od prometejskiego Konrada z trzeciej części *Dziadów*. Nie ma on w sobie rysów kreacji literackich, przemawia do wyobraźni czytelnika w sposób bezpośredni, jak ktoś wzięty z życia. Żyje życiem pełnym dramatycznego napięcia, a zarazem obserwujemy go w najbardziej konkretnych, prozaicznych sytuacjach.

W akcji *Pana Tadeusza* spotykamy się tylko z osobą ks. Robaka. O poprzednim okresie jego niespokojnego życia dowiadujemy się bowiem z relacji. Na początku, w księdze II, z opowiadania Gerwazego, który przekazując dzieje zamku Hrabiemu charakteryzuje Jacka jako wielkiego paliwodę, kłótnika i przywódcę okolicznej szlachty. Dalej przeszłość Jacka objawia się w jego dramatycznej spowiedzi w księdze X i wreszcie w księdze XI Podkomorzy, dokonując aktu rehabilitacji, przedstawia jego bohaterskie czyny podczas wojen napoleońskich.

<sup>1</sup> S. Żółkiewski, *Spór o Mickiewicza*. Wrocław 1952. S. 129.

Natomiast z postacią bernardyna zaznajamiamy się już w księdze I. Widzimy go przy wieczerzy, gdy stojąc między Podkomorzym i Sędzią odmawia „krótki pacierz po łacinie“; w zakończeniu księgi poeta rysuje wyrazistą sylwetę Robaka:

...Postać bernardyna  
Wydawała, że mnich ten nie zawsze w kapturze  
Chodził i nie w klasztorzym zestarzał się murze.  
Miał on nad prawym uchem, nieco wyżej skroni,  
Bliznę wyciętej skóry na szerokość dłoni  
I w brodzie ślad niedawny lancy lub postrzału.  
Ran tych nie dostał pewnie przy czytaniu mszału.  
Ale nie tylko groźne wejrzenie i blizny,  
Lecz sam ruch i głos jego miał coś z żołnierszczyzny.

W księdze II pojawia się Robak w kilku sytuacjach. Oto widzimy go, jak trzymając w dłoni „podniesione do góry węzłowate sznurki“ płoszy Hrabiego, który przyglądał się, zachwycony, Zosi w ogrodzie. Obserwujemy go później, gdy gra z Sędzią w mariasza i „właśnie z wyświeconym winem miał coś ważnego zadać“. Wreszcie kiedy interweniuje w sporze Rejenta z Asesorem rzucając obu w dwa przeciwne kąty izby. W księdze III dowiadujemy się tylko z ust Sędziego, że bernardyn Robak jest przyjacielem Jacka Soplicy, że przybył „z tamtej strony Wisły“ i z polecenia Jacka nakłania Sędziego, by doprowadził do małżeństwa Tadeusza z Zosią. Do księgi IV oglądamy Robaka na tle życia w Soplicowie. W scenach i sytuacjach, w jakich go widzimy, nie ma on w sobie nic z bohatera wysokiej rangi. Nie jest to postać dramatyczna, przeciwnie, wnosi ze sobą nastrój pogodny, czasem żartobliwy.

Dopiero w księdze IV postać Robaka rysuje się w nowym świetle. Zrozumiałe się staje to, o czym pisał poeta w zakończeniu księgi I. W scenie w karczmie bernardyn rozwija agitację polityczną. Mówi o Napoleonie, napomyka o stutysięcznym wojsku w Księstwie Warszawskim, podnosi znaczenie ofiarności patriotycznej, głosi sławę generała Dąbrowskiego. Słowem — przygotowuje odpowiedni grunt pod powstanie na Litwie, które by poprzedziło przybycie Napoleona. Scena w karczmie przedstawia działalność emisariusza, który prowadzi tajne narady z Jankielem, przemycza jakoweś towary z zagranicy, potrafi znaleźć wspólny język z okoliczną ludnością. W księdze IV Robak występuje w roli znakomitego strzelca. On to właśnie, wyrwawszy flintę z rąk Gerwazego, strzela do niedźwiedzia kładąc go trupem na miejscu i ratując od śmierci Tadeusza i Hrabiego. Księga VI poszerza charakterystykę Robaka. Przysłuchujemy się jego rozmowie z Sędzią i pojmujemy oburzenie, które w nim wywołuje chęć procesowania się z Hrabią:

Załamął ręce ksiądz zdziwiony  
Wlepiwszy oczy w Sędzię, ruszywszy ramiony,  
Rzekł: „to gdy Napoleon wolność Litwie niesie,

Gdy świat drży cały, to ty myślisz o procesie?  
I jeszcze po tym wszystkim, com tobie powiedział,  
Będiesz spokojnie, ręce założywszy siedział,  
Gdy działać trzeba!“

W wezwaniu do Sędziego słyszymy głos patriotyzmu, ale w słowach tych odzywa się również pragnienie zmycia plamy na rodzie Sopliców, którym Targowica przyznała niegdyś część horeshzkowskich gruntów. Robak zna słabości Sędziego, wie o jego dumie rodowej i dlatego przemawiając do niego z zapalem, ukazuje mu wizję przyszłego powstania pod wodzą Soplicy:

Ciągniemy! Napoleon, widząc nasze lance,  
Pyta, co to za wojsko, my krzyczymy: „Powstańce,  
Najjaśniejszy Cesarzu! Litwa ochotnicy!“  
Pyta, pod czyją wodzą? — „Sędziego Soplicy!“  
Ach, któż by potem pisać śmiał o Targowicy?  
Bracie, póki Ponarom stać, Niemnowi płynąć,  
Póty w Litwie Sopliców imieniowi słynać;  
Wnuków, prawnuków będzie Jagiełłów stolica  
Wskazywać palcem, mówiąc: „Oto jest Soplica,  
Z tych Sopliców, co pierwsi zrobili powstanie!“

Trudno z całą pewnością stwierdzić, czy w słowach tych odzywa się głos dumy rodowej Robaka-Soplicy, czy też są one jedynie zabiegiem taktycznym świetnego agitatora, który doskonale zna sposoby, jakimi najlepiej dotrzeć do uczuć ambitnego szlachcica. Robak pragnie z całej duszy zgody między Sędzią a Hrabią, ponieważ rozumie, że udział Hrabiego w akcji powstańczej zapewni powodzenie sprawie narodowej: „Cały powiat ruszy się, jeśli on powstanie“.

Spotykamy później Robaka w księdze IX bezpośrednio przed bitwą i w czasie bitwy z Moskalami. Z jego to inicjatywy Sędzia upija żołnierzy rosyjskich, on swoją wesołością zachęca oficerów do tańca. Robak staje się duszą bitwy:

Dawał rady, plac boju z różnych stron obchodził,  
Wzrokiem, ręką walczących zachęcał, przywodził.

On wreszcie ocala od śmierci Hrabiego, dostając przeznaczony dla niego śmiertelny postrzał. Ciężko ranny, nie ustępuje z pola walki, trwa dalej na posterunku, by raz jeszcze uratować życie Gerwazego.

Ostatni raz widzimy Robaka na łożu śmierci. Nie jest to już pogodny i rubaszny bernardyn. Umierający Robak jest postacią w najwyższym stopniu dramatyczną. Jego wstrząsająca spowiedź odsłania tragiczne przeżycia młodości i pokazuje wspaniałą drogę odrodzenia moralnego. Spowiedź Jacka Soplicy — to szczytowy moment Mickiewiczowskiej epepei. Zawiera on w skrócie obraz życia ludzkiego, który stanowi zarazem o wartości

ideowo-artystycznej poematu. Spowiedź Jacka wyjaśnia całkowicie, dlaczego on jest centralną postacią poematu i głównym jego bohaterem.

Krytyka literacka kierowała w stronę Jacka-Robaka różne zarzuty, niekiedy bardzo poważne. Podważały one heroizm postaci i zaprzeczały mu wysokich wartości. J. N. Miller pisał przed laty, że „wskazuje się z dumą na służbę narodową i cnoty rycerskie bohaterów *Pana Tadeusza*. Ależ ta służba i te cnoty w najefektowniejszym wypadku (u Jacka Soplicy) są pokutą za zbrodnię, rodzajem dobrowolnej samoudręki, nie prostą konsekwencją żywota człowieka prawdziwie poczciwego. Czyliż »*summum bonum*«, czy wzorem życia etycznego człowieka ma być obraz pokutującego zbrodniarza? Czyż to jest dobro płynące z bezinteresownej powinności czynu?“<sup>1</sup> Inaczej, chociaż równie krytycznie, spojrzął na postępowanie Jacka Tadeusz Boy-Żeleński w artykule pt. *Robak cywilny i wojskowy*. Boy przypomniał najpierw zapomniany sąd krytyka z ubiegłego wieku, Gąsiorowskiego. Jacek, według Gąsiorowskiego, to spryciarz, który „zabił, zagrabił mienie zamordowanego i teraz robi dobrodzieja“. W dalszym ciągu artykułu Boy dowodzi, że kapitały Jacka, z których łożył on na wychowanie Zosi i którymi finansował kształcenie się Tadeusza, pochodzą z nieczystego źródła. „...morderca dziadka — pisze Boy — zaatakował wnuczkę wojewodziankę (która przecież znalazłaby na Litwie chmarę krewnych, i to nie lada jakich), oddał ją na wychowanie awanturnicy petersburskiej, rzekomej kuzynce Horeszków, a »siostrze« Sopliców... potem chowa ją w Soplicowie w sekrecie takim, że nawet wierny Klucznik zdaje się nie wiedzieć o jej istnieniu, i »swata« to nieletnie dziecko swemu Tadeuszowi... asekurując tym samym przywłaszczony majątek od wszelkiej możliwej rewindykacji! Ależ — powiedziałyby legalista — to jest łatanie jednego nadużycia drugim; to nie żadna restytucja, ale zręczna i przemyślna (jeżeli zawczasu obmyślona) legalizacja »grabieży« — jak ją nazwał sam Jacek.“ W dalszym toku wywodów Boy stwierdza, że poeta „żywiąc głęboki kult cnot rycerskich... obojętniejszy był znacznie na kazuistykę cnot cywilnych. Wedle jego sugestii główna zbrodnia i grzech Jacka — to zabójstwo; o przejętym majątku zabitego mówi się raczej drugoplanowo i dość pobłaźliwie. Tymczasem ta druga sprawa wydaje się bodajże cięższa. Zabić w afekcie z urażonej dumy i miłości — to zbrodnia, ale niekoniecznie hańba. Okoliczności, w jakich zaszło morderstwo, obciążają je znacznie, to pewna. Ale przyjąć z rąk moskiewskich łupy po zamordowanym to dopiero przygwałdzaloby postępek Jacka. Tymczasem widzimy, że Soplicowo żyje i tyje z tego zysku, otoczone powszechnym szacunkiem. Restytucja — to skrupuł Jacka, narzucony mu przy spowiedzi, ale bynajmniej nie jakiś nakaz opinii“. Inna rzecz, że czytelnik może na to wszystko nie zwrócić uwagi, bo „wszystko to jest tak cudownie zamydlone poezją! ...Tak »zimmunizowane« od dziecka, tak rozbite w naszym odczuwaniu na szeregóły! Inna rzecz zbrodnia Jacka, a inna rzecz bigos albo zachód słońca.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> J. N. Miller, *Zaraza w Grenadzie*. Warszawa 1926. S. 86.

<sup>2</sup> T. Boy-Żeleński, *O Mickiewiczu*. Warszawa 1949. S. 222—224.

Sugestywna argumentacja Boya, oparta na bardzo wnikliwej i drobiazgowej analizie tekstu, chociaż zawiera słuszne i trafne spostrzeżenia, nie przemawia w pełni do przekonania czytelnika. Może nie tylko dlatego, że „wszystko jest cudownie zamydlone poezją“ i że w praktyce czytelnik może nie zwrócić uwagi na ten czy inny szczegół dotyczący „kapitałów“ Jacka, o jakich mówi Boy. Wydaje się bowiem, że Jacek zarówno w czasie służby w legionach, jak też w okresie pobytu na Syberii, w Szpitzbergu czy też w okresie, gdy jako emisariusz wędrował po kraju, nie myślał o sprawach majątkowych. Na pewno też nie leżały mu one na sercu, kiedy życie swoje oddawał, by ocalić od śmierci Hrabiego i Gerwazego. Nie znajdujemy w poemacie dowodów na to, by twierdzić, że Jacek aprobował grabież dóbr horeszkowskich. Jego pragnienie i dążenie do małżeństwa Tadeusza z Zosią nie wyrasta z chęci połączenia dwóch majątków czy też utrzymania w rodzinie ziem przyznanych przez Targowicę. Jest ono wyrazem woli doprowadzenia do zgody dwóch powaśnionych rodzin. Małżeństwo Tadeusza z Zosią ma w świadomości Jacka zamykać bolesny okres przeszłości, ma być widocznym znakiem rozpoczęcia nowej ery w stosunkach między Horeszkami i Soplicami, a zarazem dowodem pełnej rehabilitacji zabójcy stolnika.<sup>1</sup>

Spowiedź Jacka i przemówienie Podkomorzego w czasie uroczystego aktu rehabilitacji dają wyobrażenie o drodze, jaką przebył Jacek Soplica po zbrodni dokonanej na Horeszce. Była to droga trudna, wymagała ona wielkiego hartu duchowego, siły woli, ogromnej odwagi i poświęcenia:

Zły przykład dla ojczyzny, zachętę do zdrady  
Trzeba było okupić dobrymi przykładami,  
Krwia, poświęceniem się...

Plamę na honorze Polaka można zmyć jedynie twardą służbą dla ojczyzny. Zmiana, która się dokonała w duszy Jacka, ma podwójne znaczenie. Jest przykładem odrodzenia się moralnego człowieka, który postawił sobie za cel przewyciężyć pychę szlachecką, główną sprawczynię zbrodni:

Ja, niegdyś dumny z rodu, ja, com był junakiem,  
Spuściłem głowę, kwestarz, zwałem się Robakiem,  
Że jako robak w prochu...

Ale droga, która przywiodła Jacka do mniszego kaptura, nie skończyła się na zamkniętej celi klasztornej. Nie w kontemplacyjnej postawie braciszka zakonnego widział Mickiewicz możliwość pełnej rehabilitacji. Odbyć się ona mogła jedynie na drodze aktywnej działalności politycznej, połączonej z osobistym niebezpieczeństwem i z trudami życia więziennego.

<sup>1</sup> Prof. J. Kleiner, polemizując z Boyem, stwierdza w swojej monografii o Mickiewiczu, że „oskarżenie nie liczy się z faktem, że dóbr zabranych winowajcom politycznym przez rząd rosyjski i oddanych komu innemu nie można było wrócić prawnym spadkobiercom, że małżeństwo Tadeusza i Zosi jest jedynym sposobem zwrócenia jej majątku, za którego właścicielkę uważa ją i Tadeusz, i oczywiście Robak.“ (J. Kleiner, *op. cit.* S. 282).

Przeciwiństwo, jakie istnieje między Robakiem i Jackiem, nie da się ująć w granicach antynomii pycha — pokora. Robak, żołnierz wojsk napoleońskich, więzień polityczny, zesłaniec syberyjski, emisariusz przygotowujący akcję powstańczą — to wcale nie uosobienie pokory, ale przykład aktywności patriotycznej i politycznej. W postaci Robaka widzimy kontury zarysowującego się nowego ideału Polaka, który poeta przeciwstawia wyraźnie Polsce szlachecko-sarmackiej. Jacek Soplica, typowy warchoł, który dla spraw prywatnych dopuszcza się zbrodni, wprowadzając dokonanej w afekcie, był przykładem szlachcica-sarmaty i wcieleniem wad Polski szlacheckiej. Ksiądz Robak wciela w życie cnoty patriotyczne. On — dobro osobiste podporządkowuje sprawie narodowej. Nieraz narażał się na śmierć, z której, jak mówi, cud go jedynie ratował. W postaci Robaka kształtuje się nowy ideał bohatera narodowego, związanego jak najściślej ze społecznością ludzką. Julian Krzyżanowski, pisząc kiedyś o wielkości i oryginalności *Pana Tadeusza*, wskazał to powiązanie bohatera ze społeczeństwem. Bohaterem *Pana Tadeusza* jest „człowiek, który przez walkę, pracę i cierpienie dochodzi do szczytu bohaterstwa, związany jest jak najściślej z gromadą ludzką, dzieli jej losy dobre i złe, ma lub zdobywa przeświadczenie, że poza jej obrębem nie ma dla niego prawdziwego życia. Człowiek tak ujęty jest wyrazem tego ideału społecznego, który przyświecał ludzkości w jej rozwoju i na pewno przez wieki przyświecać jej będzie.“<sup>1</sup>

Ale bohater *Pana Tadeusza* nabiera specjalnego znaczenia w konkretnej sytuacji politycznej, w jakiej się pojawia. Robak, którego działalność przyglądamy się na kartach poematu, nie jest już typem bohatera oderwanego od mas, działającego w osamotnieniu, z daleka od ludzi. Przeciwnie, widzimy go w ciągłych kontaktach z gromadą ludzką, współpracującego nie tylko ze szlachtą, ale z chłopem i Żydem. Robak, który agituje w karczmie, przemawia do szlachty i do chłopów, a z Jankiem pozostaje w ściślejszych stosunkach, jest typem nowoczesnego bohatera-szlachcica, który staje się wyższy ponad przesady stanowe i rasowe, gdy chodzi o dobro publiczne i powodzenie sprawy narodowej. W postaci Robaka nastąpiło przewyciężenie bohatera dawnego typu, który stał u podstaw *Konrada Wallenroda* i trzeciej części *Dziadów*. Robak jest swojego rodzaju zaprzeczeniem indywidualizmu, który cechował *Konrada Wallenroda* i *Konrada* z trzeciej części *Dziadów*. Jego przemiana duchowa dokonuje się w akcji patriotycznej, w działalności zbiorowej, w żywym współdziałaniu z masami, które porywa do walki. Jako emisariusz jest wysłannikiem organizacji patriotycznej, działa z jej polecenia, musi liczyć się z jej dyrektywami. To już nie typ szlachetnego samotnika, który zdobywa się na patetyczną walkę z Bogiem, ale dzielny organizator zaprawiony w trudach i doświadczony w walce. Zasługą Robaka jest, że zajazd szlachecki zmienia się w walkę z Moskalami; jego to było dzieło,

---

<sup>1</sup> J. Krzyżanowski, *Wielkość i oryginalność „Pana Tadeusza.“* (*Pamiętnik Literacki*, r. XXXVIII, s. 262).



że mimo wszystkie trudności, pomimo akcji Gerwazego skłócona szlachta połączyła się, by walczyć z nieprzyjacielem i odnieść nad nim zwycięstwo.

Postać Robaka ma wyraźną wymowę polityczną. Poemat, który się pojawił w dwa lata po klęsce powstania listopadowego, przedstawia emisariusza politycznego organizującego powstanie. A zatem nie wolno rezygnować z idei walki narodowo-wyzwoleńczej, należy pielęgnować ją w sercu i chować aż do odpowiedniego momentu, kiedy będzie można przystąpić do jej realizacji. Osoba Jacka-Robaka zaprzecza pogładowi, że *Pan Tadeusz* był poematem folgi, ucieczki od współczesności, wyrazem znużenia i zniechęcenia do spraw emigracyjnych. Osoba Jacka-Robaka mówi o tym, że *Pan Tadeusz* nie był tylko cofnięciem się poety w kraj lat dziecinnych, gdzie miał znaleźć radość i ukojenie. W postaci Jacka-Robaka wyraził poeta nakaz moralny i patriotyczny. Nakaz moralny wzywał do rachunku sumienia, do krytycznej oceny moralności szlacheckiej; nakaz patriotyczny głosił konieczność nieustannego pogotowia do walki o wolność narodową. Realizując tę walkę należy pamiętać, że działać skutecznie to znaczy działać w powiązaniu z całym społeczeństwem, a nie w oderwaniu od niego.

Słyszymy często o realizmie w kształtowaniu bohaterów *Pana Tadeusza*. Realizm Jacka i realizm Robaka rysują się wyraźnie w porównaniu z wcześniejszymi bohaterami Mickiewiczowskimi: Gustawem, Konradem Wallenrodem i Konradem. Nie chodzi tu tylko o wąskie rozumienie realizmu jako sposobu przedstawienia bohatera w konkretnych wymiarach ludzkich wad i cnót. Nie chodzi również o plastykę kreacji artystycznej, która z Robaka czyni postać bardziej wyrazistą aniżeli Gustaw czy Konrad. Idzie tu o realizm w szerokim rozumieniu artystycznego uogólnienia. Robak, działacz polityczny, emisariusz Dąbrowskiego, propagator haseł wolnościowych, wywodzi się przeciw z Jacka Soplicy, który w ostatnich latach istnienia Rzeczypospolitej reprezentował ciemne masy szlacheckie, żyjące jedynie życiem sejmików i troszczące się o własne sprawy. Otóż przemiana w duszy Jacka to przejaw budzącej się świadomości patriotycznej, to dowód wielkich przeobrażeń zachodzących w społeczeństwie szlacheckim.

Widzenie realisty jest dostrzeganiem procesów i przemian zachodzących w społeczeństwie i w świadomości człowieka. Przeobrażenie Jacka Soplicy w Robaka odbija dwa wielkie procesy, jakie nastąpiły w społeczeństwie szlacheckim w pierwszej połowie wieku XIX: po raz pierwszy w okresie legionów, których demokratyczne idee pozostawiły trwałe ślady na ich uczestnikach, po raz drugi w okresie powstania listopadowego. Wstrząs klęski 1831 roku odbił się głęboko w świadomości części szlachty, która brała udział w powstaniu. To, co dokonało się w świadomości Jacka Soplicy, przełom, który z szlachezca-sarmaty uczynił patriotę szlacheckiego, stanowi jak gdyby literacki odpowiednik tych procesów i przemian, które dokonywały się w świadomości ogółu szlacheckiego i które dostrzegło oko poety-realisty. Znane słowa wielkiego rewolucjonisty polskiego Stanisława Worcella o *Panu Tadeuszu*, że jest on „kamieniem grobowym położonym ręką

geniuszu na starej Polsce naszej, który tak uderzający obraz przed oczyma synów nieboszczki matki ich przedstawia, że nie tylko całą jej duszę wyczytać mogą, ale jeszcze i te rozeznają rysy codzienne, które w nichże samych przełała“, dotyczą nie tylko całości poematu, ale stosują się i do postaci Jacka-Robaka. Ów „kamień grobowy“, o którym pisze Worcell, przykrywa przede wszystkim to, co reprezentował sobą Jacek Soplica: awanturnictwo, prywatę, egoizm szlachecki. Poeta marzył, ażeby Polska szlachecko-sarmacka ustąpiła miejsca Polsce nowej, wyzwolonej pod względem politycznym i społecznym. Przemiana Jacka Soplidy dowodzi, że poeta wierzył w zdolność człowieka do poprawy. W portrecie głównego bohatera wyraził Mickiewicz humanistyczną wiarę w człowieka, w jego nieograniczone możliwości twórcze. Przewyciężyć wady i błędy może każdy, kto do tego będzie dążył tak usilnie, konsekwentnie i wytrwale, jak to robił Jacek. Droga, która wiodła od zbrodni do szczytów bohaterstwa, jest wprawdzie obrazem literackim, ale obraz ten mówi o możliwościach człowieka, o potencjalnych wartościach, które w nim tkwią.

Spośród bohaterów polskiej literatury romantycznej Robak należy do postaci, które wrzynają się głęboko w pamięć. Mistrzowskie pióro poety sprawiło, że Jacek Soplica pozostaje w cieniu Robaka. Fakt, że w czasie czytania poematu obcujemy z Robakiem, natomiast o Jacku Sopolice i jego przeszłości dowiadujemy się tylko od Gerwazego i ze spowiedzi umierającego, ma swoje uzasadnienie ideowe. Obcujemy z przedstawicielem nowego społeczeństwa szlacheckiego, z żołnierzem, patriotą zdolnym do ofiary z życia. Awanturnik zaś i warchoł szlachecki usunięty został w cień przeszłości i można się o nim dowiedzieć tylko z opowiadania. Dzięki temu zabiegowi artystycznemu osoba Robaka stała się bardziej wyrazista od osoby Jacka Soplidy. Opromienił ją poeta ciepłym pogodnym humorem, a jednocześnie dał jej znamię głębokiego tragizmu. Dramatyczna spowiedź i śmierć Jacka w przededniu wybuchu powstania i wkroczenia wojsk napoleońskich czynią z naczelnego bohatera *Pana Tadeusza* postać tragiczną. I w tym jeszcze objawia się romantyczny charakter Robaka, że splatają się w jego postaci i łączą razem pierwiastki humoru i tragizmu.

Jacek Soplica-Robak należy do wielkich kreacji polskiej literatury romantycznej. Wielkość ta nie ma w sobie nic z miary herosów antycznych i nie nosi w sobie piękna właściwego posągom. Wielkość ta wyraża się w szerokiej skali odczuć i doznań ludzkich, w bogactwie doświadczeń życiowych, a co najważniejsze — w niezwyklej energii duchowej, która potrafiła wyzwolić z głębi duszy ukryte siły zdolne do przewyciężenia najtrudniejszych przeszkód. By przebyć drogę odrodzenia moralnego i narodowego, którą przeszedł Jacek, nim dostąpił wyżyn bohaterstwa, trzeba mieć silną wolę i wielkie serce.

# ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

JAN KULPA

## ŚLADAMI SŁÓW I STÓP PISARZY I POETÓW

Poznanie utworu literackiego to proces niełatwy, złożony. Wymaga on od czytelnika nie tylko przeczytania utworu, ale ponadto rozlicznych własnych doświadczeń, które mu ułatwią recepcję, które go uczynią zdolnym do zrozumienia i właściwego przeżycia treści. Któż z nas nie pamięta, jak w pewnym okresie życia odrzucał utwory Sienkiewicza czy Żeromskiego, gdyż „nie odpowiadały“ mu one wtedy? I któż nie pamięta, jak po osiągnięciu pewnej dojrzałości czytelniczej nie mógł się od tych samych utworów oderwać, wracał do nich wielokrotnie, wciąż po nowe myśli i świeże wzruszenia? A to nie utwór się przecież zmienił, lecz przekształcił się czytelnik, jego psychika, poglądy, zainteresowania, dążenia. To narosły doświadczenia czytelnika i one pomogły mu lepiej zrozumieć i wczuć się w dany utwór.

Doświadczenia te jednak nie wystarczają do pełnego zrozumienia dzieła, powstają bowiem często na swoistych, w jednostkowym marszu przebytych drogach, w niepowtarzalnych sytuacjach. Takie doświadczenia prowadzą niejednokrotnie do innych konkretyzacji postaci, obrazów i wydarzeń niż te, które leżały w zamierzeniach autora, różnych od jego pierwowzorów, od jego intencji. Fakt ten potwierdza odmienność rozumienia tego samego utworu przez różnych czytelników lub przez tych samych — w różnych okresach życia. Fakt ten rysuje się dobitnie, gdy porównujemy naszą interpretację utworu z interpretacją krytyków. Występuje on zaś szczególnie wyraziście, gdy zestawimy naszą dawną znajomość utworu z teraźniejszą o nim wiedzą w świetle marksistowskiej interpretacji dzieła. Jakże inaczej odczuwamy dzisiaj *Nieboską komedię*, jak inaczej *Lalkę*, jak inaczej patrzymy nawet na *Antka* czy *Janka Muzykanta*! Nowa rzeczywistość społeczna wytworzyła w nas inne, nowe spojrzenie na dzieła literackie.

Obok naszej wiedzy i naszych doświadczeń na poznanie dzieła wpływa pełniejsza wiedza o autorze, o pisarzu. Wyjątek z jednego utworu mówi o autorze mało (zależy to zresztą, rzecz jasna, jeszcze od doboru wyjątku). Cały utwór mówi o autorze znacznie więcej. Naszą wiedzę o autorze poszerza i pogłębia znajomość kilku czy więcej utworów. Znacznie pełniejszą czyni jednak tę wiedzę dopiero znajomość rzeczywistości, w której autor tworzył, poznanie środowiska społecznego i przyrodniczego autora.

O konieczności poznania „kraju“, w którym autor żył, mówili już wielcy klasycy i wielcy romantycy. Konieczność tę potwierdza literaturoznawstwo radzieckie, przywiązujące dużą wagę do poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego autora, które musiało znaleźć w jakiś sposób odbicie w utwo-

rach literackich, które musiało wpływać na ich ukształtowanie. Jeśli środowiska społecznego autora często nie można już poznać bezpośrednio, ulega ono bowiem stosunkowo szybkim przemianom, to środowisko przyrodnicze trwa dłużej niezmienione i można sięgać do niego jeszcze po długich latach.

Poznanie środowiska społecznego umożliwiają studia o życiu i twórczości autora oraz studia z zakresu pokrewnych nauk społecznych. Poznanie środowiska przyrodniczego drogą studiów jest również możliwe, pełniejsza jednak i pewniejsza jest tu droga autopsji, droga bezpośredniego zetknięcia.

Poznanie środowiska przyrodniczego ma szczególnie znaczenie w stosunku do pisarzy, w których utworach obficie występuje przyroda, którzy ją odtwarzają, którzy z nią ściśle łączą dzieje ludzkie. Najlepsze zrozumienie i odczucie wielu fraszek Jana Kochanowskiego, trenów, pieśni, a przede wszystkim *Pieśni świętojańskiej o sobótce* daje poznanie Czarnolasu i lekką zadumą spowitej ziemi radomskiej. Lepsze zrozumienie i odczucie większości utworów Władysława Orkana umożliwia poznanie Gorców, ich lasów, polanek i hal oraz górskich wsi i przysiółków zagubionych w daleczynach wzniesień, rozpadlin, wąwozów. A jakże jest możliwe dobre poznanie i przeżycie któregośkolwiek z utworów Żeromskiego, jeżeli go nie zwiążemy z przyrodą, z terenem? Poznanie *Syzyfowych prac* będzie niepełne, jeśli się nie zidentyfikuje Klerykowa z Kielcami, jeśli nie odczuje się szczególnej atmosfery tego miasta niegdyś, a choćby nawet dzisiaj, jeżeli się nie pobłąka po ciasnych uliczkach, nie dotrze na wzgórze Karczówkę, nie poduma w starym parku miejskim nad strugą Silnicy. Poznanie *Popiołów* będzie nie dość obrazowe, jeżeli się nie zobaczy „jedyne go na świecie Sandomierskiego Płaskowzgórze“ i „złotopszenicznej niziny Powiśla“. A cóż dopiero mówić o *Puszczy jodłowej!*

Poznanie opisywanego przez autora środowiska przyrodniczego pogłębia znajomość utworu, czyni ją trafniejszą. Ale poznanie tego środowiska przyrodniczego, które szczególnie wyraziście odbiło się w twórczości danego autora, kryje też inne poważne wartości: ukazuje silną więź dzieła literackiego z rzeczywistością, wytwarza mocny związek czytelnika z poznawanym utworem i z poznawaną przyrodą, a przez to uczy kochać ojczystą ziemię jakby wszechstronnie, budzi i utrwała patriotyzm ukazując przeszłość ziemi, jej urok, związek człowieka z przyrodą, możliwości jej przekształcenia ludzkimi rękami na użytek, na służbę człowiekowi.

Toteż nie wolno pomijać środowiska przyrodniczego przy interpretacji dzieła literackiego. Nasi uczniowie muszą znać związek Żeromskiego z Kielecczyną i Nałęczowem, Iwaszkiewicza z Sandomierzem, Dygasińskiego ze Stopnickim Ponidziem, Morcinka ze Śląskiem. Nasi uczniowie powinni także, gdy tylko to możliwe, zwiedzać tereny szczególnie silnie związane z twórczością naszych poetów i pisarzy. Nauczyciel polski także musi sam znać „kraj twórcy“.

Wycieczki organizowane przez szkoły nie mogą pomijać, jak to dotychczas bywało w większości wypadków, aspektu literackiego. Młodzież szkolna

powinna odbywać wycieczki o charakterze literackim, „ślada mi słów i stóp pisarzy“. W związku z wycieczkami innymi, np. geograficznymi, młodzież powinna dostrzegać poetów i pisarzy zespolonych z tymi terenami: w Tatrach nie można zapomnieć o Kasprowiczu, w Krakowie — o Wyspiańskim.

I nauczyciele, szczególnie poloniści, nie mogą pozostać za młodzieżą w tyle. Trzeba jak najszybciej wskrzesić w czasy turystyczno-literackie.

\*

A oto jedno wspomnienie z wędrowki, w czasie której ściśle spletały się i nawzajem przenikały „ślady słów i stóp“ Stefana Żeromskiego, wspomnienie ukazujące, o ile głębiej pojmuje środowisko przyrodnicze autora ten, kto je poznał z dzieł znakomitego pisarza; o ile wszechstronniej obejmuje i wchłania utwory pisarza ten, kto poznał jego ziemię.

Jedną z pieszych wędrowek w krainę Żeromskiego trzeba rozpocząć w Kielcach. Dalsza droga może wtedy prowadzić przez Domaszowice, w których na rozstaju dróg prosta figura, ze znamionami istnienia już w roku 1862, przywodzi na pamięć przedpowstańcze manifestacje. Droga ta wiedzie wśród chłopskich chałup, wśród pól, wśród lasów. Za Domaszowicami wylania się wieś Kopcowa Wola. Cała skryła się w opłotkach i zbiegła ku rzeczce, która swym krętym biegiem wplątuje się w drogę. Jest to mała rzeczulka, niepozorny strumyk, który tutaj przeorał równinę, tam za zakrętem zginął, a tu znów rozlał się w połyskujący staw. Ponuro sterczą ogromne drzewa przy starym folwarku w Kopcowej Woli, w miejscu, gdzie dawniej stał dwór myśliwski biskupów krakowskich. Śmieje się w dali srebrzystą zielenią ruń młodego lasu.

Wychyla się zza niego widna z dala zgrabna wieżyca kościoła: to Leszczyzny. Na tamtejszym cmentarzu spoczywają rodzice Stefana Żeromskiego. Niech się ku ich mogiłom niosą wszystkie najłagodniejsze poszumy drzew całej ziemi kieleckiej!

Za Kopcową Wolą szeroko rozsiadły się Mąchocice. Tu domy, ciasno skupione, utonęły w sadach, tam się rozbiegły po wzgórkach, przytuliły do rozpadlisk, zeszły w dolinę, opasały górę Radostową. Koło jej zbocza twarzym wysiłkiem wieków przebija swoje koryto rzeczka Lubrzanka.

W ciągu drogi wciąż się spotyka wracające do Kielc kobiety; mienia się zapaski przetykane czarną cienką nicią; rzadko w których okolicach Polski spotyka się piękny strój ludowy tak rozpowszechniony. Na niedostępnych wybojach młodzi chłopcy, dziewczęta i starsi gospodarze budują nowe szosy. Na długich pasmach pól pracują rozrzuceni w małych grupkach ludzie. Spokojnie toczy się życie.

W takich to wsiach, na podgórskich kamienistych działkach kieleckich, na jałowych sapach, przez które sączy się zaskórna woda z żelazistych rudawisk, na piaskach podsośnianych, na nędznych pastwiskach, porastających

jałowcem, „hodowała się dola bandosa... Lał się z bandosa pot cuchnący w szmaty zgrzebne i w rudą jego sukmanę przez wieki. Żarło go robactwo, okrywał brud i osaczała ze wszystkich stron tajemnicza choroba, żeby pańskie dzieciątko jaśnie świeciło zdrowym ciałkiem i galanto uczesanymi włoskami. Wyklęczały jego kolana żłobowiny głębokie w kamiennych posadzkach wysokich kościołów, wycalaowały jego usta jakoby nowe rany w Pana Jezusa przebitych nogach po kruchtach, żeby jaśnie pan dostojnie mógł siedzieć przed Bogiem we stalach, dumnie a pewnie spojrzeć na cichy swój lud, a pięknego pogładać węża“.

Ale w takich też to wsiach nadszedł czas, „że bandos oślepie oczy podniósł od gnoju wywalanego na pańskie pole, odjął ręce od pługa, przewracającego zagon cudzy. Z kłatwą wściekłości na splekanych wargach wyprzągnął się był z pańskiego kieratu i wyszedł z czworaczego chlewa, gdzie się jego dzieci pospołu ze świniami tarzały“ (*Słowo o bandosie*).

Szeroko rozsiadł się ogromny maszyw góry Radostowej, jednej z „domowych gór“ Stefana Żeromskiego. To w jej cieniu, na ubogiej ziemi kieleckiej, w Ciekotach (Gawronkach czy Cierniach) wyrósł chłopiec przedziwny, genialny polski pisarz. Ku Radostowej biegło wciąż jego spojrzenie, zanim nogi chłopięce zdołały się wspiać na jej szczyt po stromych zboczach, po krętych, kamienistych ścieżynkach. Ku Radostowej wznosiły się jego zadumane oczy znad stawu połyskującego ciemnosiną taflą, jak „sekuła“ na Chłodku czy w Siedlcach, znad Lubrzanki rzeczki szemrzącej wciąż swoją nieodgadnioną, mową niedopowiedzianą myśl.

To ta góra Radostowa wrosła w mięśnie i krew Stefana Żeromskiego tak bardzo, że mówił o niej: „Każda trudna, duża i ciężka praca jakiegokolwiek natury, literacka, biblioteczna czy inna, obrazowo i porównawczo mierzy się w mej wyobraźni, w mej sile mięśniowej i nerwowej na wysokość góry Radostowej. Jestem oto u jej podnóża, w Leszczynach, w Mąchocicach, w Bączkowie — jestem na pierwszym garbie, na drugim, na trzecim — jestem niedaleko wierzchołka — jestem na szczycie! Widzę już mój kres i mój cel: rodzinny dom! Schodzę z rozmachem w dół. Otom już w granicy naszych pól. Widzę drzwi, przekraczam próg... Upadam po trudzie na cichy i radosny spoczynek“ (*Puszcza jodłowa*).

Na miejscu dawnego dworku, siedziby Żeromskich, wznosi się dziś duży, prosty budynek, a za nim ciągnie się wieś Ciekoty, zespół jakże ubogich, małych chat.

„Bez wątpienia najuboższą wioską w okolicy były same Gawronki [Ciekoty]. Przysiółek ten liczył ogółem osiemnaście dymów. Żaden z gospodarzy nie miał tam więcej nad trzy morgi gruntu, najędźniejszego pod słońcem. Na tym ich ukaz zastał i pozostawił własnemu przemysłowi. W całej wsi ani jeden gospodarz nie miał nie tylko szkapy, ale nawet żrebięcia; niektórzy posiadali krowy, jałowki i cielęta, a jeden z kolonistów, Lejba Koniepcowski, posiadał tylko dwie brodate kozy. Krowy, cielęta i kozy mieszkaly zimową porą w izbach pospołu z ludźmi, toteż ludzie tamtejsi wyglądali

niezbyt pociągająco. Gdyby się nieboszczyk Liwiusz zbudził pewnego pięknego poranka i znalazł w Gawronkach, zobaczyłby znowu na świecie to samo i musiałyby powtórnie z niesmakiem napisać: »*obsita... squalore vestis, foedior corporis habitus pallore ac macie perempti*«... Grunta mieszkańców Gawronek leżały pod górą. Wody pędzące z tej góry myły przez wieki glebę urodzajną i odkrywały opokę, składającą się z samych czerwonych kamyków, tak pracowicie, że kiedy cywilizacja po długim stękanii i srogich bólach spłodziła ukaz i wolnym obywatelom gawronkowskim oddała nareszcie kamyki wraz z większymi kamieniami — nie było tam już właściwie w czym gmerać“ (*Syzyfowe prace*).

Z Ciekot przez Wilków wiedzie droga do Św. Katarzyny — najpiękniejszą z dolin świętokrzyskich, rozłożoną między pasmami wyniosłych wzgórz. O niej to mówi Żeromski jako o najpiękniejszej w świecie.

Przytulony do zbocza Łysicy, porośniętego ciemnym borem, bieli się klasztor św. Katarzyny. W pobliżu, wśród drzew, stara kapliczka, w której się zachował chłopięcy podpis: „Stefan Żeromski... d. 2. sier. 1882“. Z boku mogiła powstańcza z 1863 r. W głębi, już wśród drzew, wśród osędziałych jodeł, bije źródło noszące nazwę św. Franciszka. Wyżej wciąż las i głązy, całe pola głązów „gołoborza“, od wieków wciąż jednakie, takie same. Głucho szumią jodły.

„Łysica rozwinęła swoją granatową delię, utkaną jasnymi kępami buków. Tam i sam wzbijały się ku górze powłóczyste smugi chmur jako by dech żywy, idący w niebo ze świętych buków. Ciągnęły się blisko mokre tumany między korami przedawnych jodeł, ukazując zdumionym oczom ich tytaniczne kolumny i rozpostarty ponad nimi czarny strop z koron wielkolasu... Pachniała knieja. Stanęła przed oczyma jej głębia wewnętrzna, jej gleba dziwna, pełna wypłukanych kamyków porośniętych rdzą, rudziczną i zielonkawą pleśnią, jej pochyła górską ziemia, którą we władzę wzięły olbrzymie korzenie. Naokoło stanęły odziomki jodłowe, pokryte barwą przyćmionego srebra. Z północnej strony zwisły na każdym kozuchy mechów twardych i suchych w barwie jaspisu, kosmate i potargane brody a kłaki. W wilgotnym wietrze zachodnim zagrały szerokie igły spławów, rozkołysały się chwianiem rytmicznym, poczęły przeginać ogromne piętra gałęzi, a szyszki wzniesione do góry wylały tajemnicę swej woni. Zięby po gęstwinach poświstywały“ (*Popioły*).

Przez polany rozrzucone wśród lasów, poprzerzynane maleńkimi strumykami, po puszystej trawie, jakby poprzez ogromny park, wiedzie droga do Bodzentyna, prastarego puszczańskiego osiedla. Założył go Bodzanta, kiedy najstarsze z leśnych osiedli, dzisiejszy Tarczek, a dawny stary Targ — Tarzek, odsunęło się od puszczy i nie zaspokajało dumy biskupiej. Stanęło świetne biskupie zamczysko na występie skalnym nad rzeczką Psarką. Rozsiadło się za nim miasto obrzeżone murem obronnym, miasto — punkt handlu i rzemiosł, wymiany towarów między ludem rolnym z bogatych, urodzajnych ziem a ludem puszczańskim.

Na Bodzentynie widać piętno nowej Polski. Już u wstępu do miasta wita przybysza rozległe stawisko, utworzone przez wybudowanie tamy na Psarce. Perli się woda opadając kaskadami w dół. Nad sztucznym zalewem lśnią okna pięknego budynku ośrodka zdrowia. Przy Górnym Rynku wyrósł wysoko ponad mury biskupiego zamczyska gmach liceum pedagogicznego. Miasteczko rozsiadłe w sercu Gór Świętokrzyskich szuka dróg nowego bytowania: jest w nim czynna przetwórnia owocowa, rozwija się tkalnia — spółdzielnia pracy, mająca ambitne plany szerzenia na cały kraj świętokrzyskich wytworów sztuki ludowej. Upartym krokiem przez Bodzentyn do lepszego jutra: z ruin w bujne życie.

Od Bodzentyna przez Psary, przez Wzdół droga wiedzie do stacji kolejowej w Łącznej. Przy drodze w Psarach stoi budynek szkolny, przywodzący na pamięć chwilę, gdy do owych to Psar (Owczar) wyruszył z domu rodzinnego po wiedzę po raz pierwszy w życiu Stefan Żeromski — późniejszy Marcinek Borowicz. To jemu wżarł się wtedy w serce ostry grot, gdy go schwytano biegnącego za matką, to jego „dusiło jakieś bolesne zdumienie: gdzie rzucił okiem, nigdzie matki nie było. W mózg jego wrzynała się myśl jak drzazga: nie ma, nie ma, nie ma...” (*Syzyfowe prace*). Jakże ciężkie, jak trudne do udźwignięcia są zmartwienia dziecięce!

Wzdół — duża wieś. To gdzieś tutaj rozgrywała się krwawa tragedia polskiej doli: Rymwid-powstaniec szedł na śmierć z rozkazu swego stryja, carskiego pułkownika. To gdzieś tutaj Rymwid, człowiek o „cudnej polskiej duszy“, rzucał wojskowemu sądowi twarde słowa swego testamentu, które kiedyś po latach ugodziły w serce jego syna i rozplłomięły miłością do nowoodkrytej ojczyzny (*Echa leśne*).

Skończyła się dwudniowa wędrówka po części ziemi kieleckiej, prastarej polskiej ziemi, zrosnionej na zawsze z imieniem Stefana Żeromskiego. Przemawia ta ziemia całym swym pięknem zapatrzonym w przeszłość, upartym trwaniem przy swoim, wszystkimi zrywami wiodącymi w „nowe“, których tyle przez wieki na niej się zrodziło, przemawia też nierozdzielnie z nią związanym słowem i zamysłem największego swego syna.

\*

„Znaczenie prac krajoznawczych w zakresie literatury i językoznawstwa zostało należycie ocenione przez szkołę radziecką. Na ogół nauczyciele języka i literatury przełamali wieloletnią rutynę nie tylko przez uzupełnienie lekcji języka i literatury wycieczkami, lecz także przez zastosowanie badawczych metod pracy krajoznawczej. Jedną z najłatwiejszych form pracy, szeroko stosowaną w szkole, są wycieczki do miejsc związanych z życiem i twórczością wybitnych poetów i pisarzy. Tę formę stosuje się nawet w niższych klasach (V—VII) szkoły średniej. Korzyści osiągnięte w ten sposób są duże. To, co na podstawie samej tylko lektury trudno jest dziecku zrozumieć (zwyczaje, obyczaje, stosunki minionych epok, stroje itd.), nabiera realnych kształtów w zetknięciu ze zwiedzonym obiektem pochodzą-



cym z minionej epoki, w rozmowach z żyjącymi rówieśnikami bohatera lub pisarza...

...Uczniowie Szkoły Nr 6 w Kalininie poznali zabytki swego miasta rodzinnego oraz zwiedzili miasto Tarżek. W czasie innej wycieczki poznali epokę puszkiniowską (pierwsze ćwierćwiecze XIX wieku), obyczaje dworskie panów, życie chłopów pańszczyźnianych, stosunki społeczne itd. W świetle doznanych wrażeń i zdobytej wiedzy zarówno poezja Puszkina, jak i jego proza, listy i notatki, nabrały barwy życia i stały się znacznie zrozumialsze i wymowniejsze. Inni nauczyciele nie ograniczali się do zwiedzania i uzupełniania programu materiałem poglądowym. Mobilizując młodzież szkolną, wchodzili w kontakt z okolicznymi wsiami, osiedlami, badali gwarę ludową, zapisywali stare pieśni, podania, zagadki, przysłowia, baśni itd.“ (M. Czarniewicz, *Krajoznawstwo w szkole radzieckiej*).

JERZY BUYNO

## JAK POPRAWIAM PRACĘ PIŚMIENNE Z JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH OD VIII DO XI

(Artykuł dyskusyjny)

Opowiadano mi kiedyś o tym, jak to dwudziestu nauczycielom języka polskiego rozesłano jednakowy tekst wypracowania szkolnego z prośbą o poprawienie i ocenę. Okazało się, że każda z tych prac została poprawiona inaczej, a oceny wahały się od stopnia bardzo dobrego do ....niedostatecznego.

W okresie międzywojennym jedna z gazet codziennych podała sensacyjną wiadomość pt. *Reymont dostał dwóję*. Oto uczniowie jednej ze szkół warszawskich otrzymali temat wypracowania domowego pt. *Wiosna*. Jeden z nich przepisał dosłownie opis wiosny z *Chłopów* Reymonta. Nauczyciel, nie rozpoznawszy stylu pisarza, ocenił pracę ucznia jako samodzielną, opatrząc ją różnymi uwagami, nieraz wyraźnie złośliwymi, i postawił ocenę ....niedostateczną. Ojciec ucznia zaniósł wypracowanie do redakcji jednego z pism, które ogłosiło tekst pracy wraz z uwagami nauczyciela.

O potrzebie wyraźnych kryteriów ocen świadczą dwa artykuły Eugeniusza Sawrymowicza, zamieszczone w *Głosie Nauczycielskim* w maju 1951 i 1952 r., na temat ocen prac piśmiennych z języka polskiego na egzaminach dojrzałości.

Jak wielkie są dotychczas rozbieżności przy ocenianiu prac uczniowskich, przekonałem się w roku 1953/54, kiedy jako przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminów Dojrzałości w jednej ze szkół warszawskich znalazłem się w dość kłopotliwej sytuacji, nie mogąc zgodzić się z proponowanymi przez egzaminatora ocenami i obniżając w paru wypadkach stopnie. Egzaminator — należy dodać — był doświadczonym nauczycielem.

W okresie rozpoczynania pracy nauczycielskiej, w czasie tzw. „bezpłatnej praktyki“, a było to w okresie dwudziestolecia międzywojennego,

otrzymałem po raz pierwszy do poprawienia i oceny paczkę zeszytów. Pamiętam, na jakie trudności wtedy natrafiłem! Nie miałem żadnego wzoru. Staralem się przypomnieć sobie, w jaki sposób poprawiał prace klasowe nauczyciel języka polskiego wtedy, gdy sam byłem jeszcze uczniem. Zacząłem od przeczytania wszystkich prac wybierając spośród nich najlepsze i najgorsze. Czytałem je po kilka razy, nie mogąc zdecydować się na ocenę. Sprawę komplikowało to, że nieraz w wypracowaniach dobrych pod względem treści znajdowałem błędy ortograficzne, to znów przeciwnie, w pracach bez usterek ortograficznych zastrzeżenia nasuwała uboga treść lub słaby styl. Te trudności, z którymi zetknąłem się w pierwszych latach mojej pracy szkolnej, skłaniają mnie teraz do podjęcia próby przedstawienia własnych doświadczeń z tego zakresu i wywołania tak bardzo potrzebnej dyskusji.

Doświadczenia te ograniczają się do klas licealnych szkoły ogólnokształcącej.

Zamierzam omówić następujące zagadnienia:

1. Wybór i sformułowanie tematu pracy piśmiennej.
2. Sposób poprawiania prac piśmiennych przez nauczyciela.
3. Kryteria ocen.
4. Lekcja poświęcona poprawianiu prac klasowych.

### 1. Wybór i sformułowanie tematu pracy piśmiennej

Wybór tematu powinien być ściśle związany z materiałem lekcyjnym, lekturą, ważniejszymi wydarzeniami w kraju i na świecie czy z przeżyciami indywidualnymi ucznia lub zespołu uczniowskiego.

Forma pracy piśmiennej może być różna, w zależności od treści.

Program języka polskiego przewiduje, że mogą to być: rozprawki (uwzględniające na tle lektury i zjawisk życiowych problemy etyczne i społeczne), reportaże (z wystaw, przedstawień i wycieczek), opowiadania, opisy, charakterystyki, przemówienia okolicznościowe, recenzje ze sztuki teatralnej lub filmu, sprawozdania z artykułów krytycznoliterackich, referaty syntetyzujące i utrwalające wiadomości historycznoliterackie.

Pozwala to, jak widzimy, na dużą różnorodność prac piśmiennych tak pod względem treści, jak i formy.

Mam zwyczaj podawania trzech tematów — do wyboru ucznia. Zauważyłem, że jedne z nich przyjmowane są przez klasę z wyraźną aprobatą, inne natomiast niechętnie. Obserwowałem również wypadki tzw. gremialnej ucieczki od jednego z podanych tematów. Zastanawiało mnie zawsze, jakie są tego przyczyny. Analizując konkretne przykłady doszedłem do wniosku, że jedną z przyczyn może być niejasność sformułowania tematu. Przypominam sobie, jak parę lat temu syn mój nie mógł dać sobie rady z otrzymanym tematem pracy domowej pt. *Charakterystyka Reymonta na podstawie wybranego fragmentu z „Chłopów“*. Wspólnie analizowaliśmy temat. Może chodziło o przedstawienie poglądów społecznych autora? A może o realizm opisów i analizę artystyczną wybranego fragmentu? W każdym

razie intencja nauczyciela nie była zbyt jasna. To wydarzenie zwróciło moją uwagę na dość częste błędy w sformułowaniu tematu. Jako przykład podam szereg różnych sformułowań tematu pracy piśmiennej w związku z lekturą *Powracającej fali* Prusa w klasie VIII. Np.:

a) *Czego dowiedzieliśmy się z „Powracającej fali“ Prusa?* — Takie ujęcie jest zbyt szerokie, zbyt ogólnikowe. Uczeń nie wie, na czym ma skupić uwagę.

b) *Opisz historię życia Goćławskiego, bohatera „Powracającej fali“ Prusa.* — W praktyce uczniowie dadzą streszczenie najważniejszych wydarzeń z życia bohatera, często bez wyciągnięcia odpowiednich wniosków. Istnieje obawa, że temat nie spełni swojej roli wychowawczej.

c) *Wy tłumacz tytuł noweli Prusa „Powracająca fala“.* — Temat ten jest źle ustawiony pod względem ideologicznym, zwraca bowiem uwagę ucznia na mistyczną stronę noweli i wobec tego sprzeczny jest z postulatem kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat naszych uczniów.

d) *Poglądy społeczne Prusa w świetle „Powracającej fali“.* — To sformułowanie wydaje mi się za trudne dla uczniów klasy VIII.

e) *Kim byłby dzisiaj Goćławski, bohater „Powracającej fali“?* — Taki temat mógłby wprowadzić ucznia na niewłaściwą drogę naiwnej aktualizacji, bez liczenia się z odmiennością warunków historycznych. Co gorsza — do wyciągnięcia fałszywych wniosków. Jak wiemy bowiem, wyidealizowany bohater Prusa nie tylko nie wykazuje zainteresowania sprawą walki klasy robotniczej, ale ciuła pieniądze, aby założyć własny warsztat mechaniczny z najemnymi pracownikami.

f) *Charakterystyka Gotłiba Adlera, typowego przedstawiciela klasy kapitalistycznej.* — Wydaje mi się, że uczeń powinien sobie dać radę z tym tematem, skupiając uwagę na jednej tylko osobie i podkreślając przykładami charakterystyczne cechy Adlera-kapitalisty.

Czym więc kieruję się przy ustalaniu sformułowania tematu? Praca piśmienna, moim zdaniem, powinna mieć cel wychowawczy, a więc należy kierować się względami natury dydaktyczno-wychowawczej, to znaczy mieć na uwadze kształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat młodzieży, budzenie i rozwijanie w niej patriotyzmu i internacjonalizmu, wychowanie jej w duchu moralności socjalistycznej, rozwijanie zdolności do obserwacji zjawisk otaczającego świata, wyciąganie logicznych wniosków, pogłębianie sfery intelektualnej i emocjonalnej ucznia.

Realizacja tych celów wymaga dobrego przygotowania tematów. Robię to w ten sposób: najpierw ustalę ogólną tematykę w związku z lekturą i wydarzeniami w życiu szkolnym czy kraju. Np. w klasie XI omawiałem ostatnio z uczniami *Wesele* Wyspiańskiego, *Chłopów* Reymonta, *Komorników* Orkana i *Moralność pani Dulskiej* Zapolskiej. Ważniejszym wydarzeniem w życiu klasy była wycieczka do Lublina na wystawę rolniczą. Po wypisaniu na kartce tej tematyki przechodzę do ustalenia głównych zagadnień, na które zamierzam położyć nacisk, i również je wypisuję, np.: ideo-

logia inteligencji mieszczańskiej na przełomie XIX i XX w., obraz wsi i jej rozwarstwienia w okresie imperializmu, rola demaskatorska Zapolskiej, wystawa rolnicza w Lublinie.

Z kolei przechodzę do sformułowania tematu. Układam po parę projektów. Np.:

#### *Wesele*

- a) „Charakterystyka inteligencji mieszczańskiej w świetle *Wesela* Wyspiańskiego“.
- b) „Poglądy społeczne Wyspiańskiego na podstawie *Wesela*“.
- c) „W czym wyraził się patriotyzm Wyspiańskiego w *Weselu*“.

#### *Chłopi*

- a) „W jaki sposób wyraził się w kompozycji *Chłopów* Reymonta nacisk ideologii burżuazyjnej na autora“.
- b) „Sytuacja biedoty wiejskiej w Reymontowskich Lipcach“.
- c) „Wyjaśnij rolę Boryny w *Chłopach* Reymonta“.

#### *Komornicy*

- a) „Jakie perspektywy życiowe ukazuje Orkan biedocie wiejskiej w *Komornikach*“.
- b) „Wyzysk biedoty przez bogaczy wiejskich w świetle *Komorników* Orkana“.
- c) „Postać Chyby Złydaszyka jako reprezentanta kapitalistów wiejskich“.

#### *Moralność pani Dulskiej*

- a) „Jakie były istotne przyczyny tragedii Hanki w domu Dulskich“.
- b) „Scharakteryzuj pojęcie „dulszczyzny““.
- c) „Na czym polega demaskatorska funkcja *Moralności pani Dulskiej*“.

#### *Wycieczka do Lublina*

- a) Reportaż z wystawy rolniczej w Lublinie.
- b) Drogi rozwojowe wsi polskiej w świetle wystawy rolniczej w Lublinie.
- c) Obraz dorobku naszego dziesięciolecia w dziedzinie rolnictwa (na podstawie wrażeń z wycieczki do Lublina).

Mając taki wybór przechodzę do analizy tematów, przy czym biorę pod uwagę jasność sformułowania, wartości dydaktyczno-wychowawcze, zakres tematu i realne możliwości ucznia w związku z jego wiadomościami i przeżyciami. Staram się przy tym postawić siebie w sytuacji ucznia i zespołu klasy. Ze wszystkich tych tematów wybieram tylko trzy. Przy klasach równoległych — sześć.

## 2. Sposób poprawiania prac klasowych przez nauczyciela

Przed rozpoczęciem poprawiania umieszczam na stole odpowiednie podręczniki szkolne i książki związane z omawianą lekturą, do której trzeba sięgnąć dla sprawdzenia jakiegoś szczegółu czy stopnia samodzielności ucznia, ponadto słownik ortograficzny i słownik błędów językowych. Jednocześnie przygotowuję parę czystych kartek, na których umieszczam nagłówki: „błędy rzeczowe“, „błędy językowe i stylistyczne“, „błędy ortograficzne“, „błędy w kompozycji“, „różne uwagi“. Następnie segreguję zeszyty według wybranych tematów. Zeszyty z tym samym tematem wypracowania staram się poprawić tego samego dnia. Pozwala mi to na łatwiejsze zorientowanie się w różnych sposobach ujmowania tematu, a czasem na wykrycie wzajemnych zapożyczeń, częściej występujących w klasach młodszych, rzadziej w starszych. Prace uczniowskie poprawiam zawsze czerwonym atramentem. Rozpaczynam od zastanowienia się raz jeszcze nad tematem, nad materiałem, jakim powinien być posłużyć się uczeń, oraz nad możliwościami rozplanowania treści. Dopiero wyrobiwszy sobie pogląd, jak powinno wyglądać poprawne wypracowanie, przystępuję do poprawiania.

Błędy spotykane w wypracowaniach uczniowskich można podzielić na cztery zasadnicze grupy:

a) **Błędy rzeczowe** — źle podane daty, nazwiska, tytuły utworów, pomieszanie treści różnych utworów, frazesy zamiast konkretnych faktów, fałszywe naświetlenie pod względem ideologicznym, nieuzasadnione lub wyraźnie nieprawdziwe wnioski, wreszcie wszelkiego rodzaju niezgodności z prawdą. Tego rodzaju błędy świadczą o małym stopniu opanowania materiału rzeczowego przez ucznia.

b) **Błędy formalne**. Do najczęściej spotykanych należą błędy i usterki ortograficzne oraz z zakresu interpunkcji, opuszczanie znaków diakrytycznych, niedbałe, zmanierowane, nieczytelne pismo. Błędy te świadczą przede wszystkim o małym stopniu opanowania przez ucznia zasad ortografii i interpunkcji oraz o jego nawykach.

c) **Błędy językowe i stylistyczne**. Tu zaliczam błędy polegające na niewłaściwym użyciu terminów i określeń (nieadekwatne wyrażanie myśli), złe końcówki przypadków, wszelkiego rodzaju prowincjonalizmy, rusycyzmy, germanizmy, użycie niewłaściwego przypadku, niepoprawną budowę zdania, złą kolejność wyrazów, ubóstwo słownictwa, powtarzanie tych samych wyrazów czy zwrotów. Zwroty tego rodzaju świadczą o małym stopniu opanowania przez ucznia języka jako narzędzia myśli.

d) **Błędy w kompozycji pracy**. Błędy tego rodzaju polegają na niewłaściwym rozplanowaniu treści, a więc: brak wstępu lub wstęp zbyt długi, brak zakończenia lub zbyt krótkie, chaotyczność, powtarzanie tych samych myśli, partie nie związane z tematem lub pozostające z nim w luźnym związku. Te błędy świadczą o nieumiejętności logicznego przedstawienia myśli, a często również o braku konkretnych wiadomości.

Każdą z tych grup błędów poprawiam w odmienny sposób. Błędy rzeczowe podkreślam w tekście wypracowania, na marginesie zaś stawiam znak zapytania z jednoczesnym zaznaczeniem rodzaju błędów skrótem (bł. rzecz.). Przy drobniejszych usterkach piszę na marginesie: nieściśłość, brak uzasadnienia, frazes. Uważam, że należy się wystrzegać często jeszcze spotykanych złośliwych uwag w rodzaju: „bzdury“, „brednie“, „nieuctwo“ itp. Tego rodzaju uwagi nie licują z powagą nauczyciela i uwłaczają godności osobistej ucznia.

W recenzji pracy w razie stwierdzenia poważniejszych błędów rzeczowych umieszczam krótkie stwierdzenie: „błędy rzeczowe świadczą o wyraźnym braku wiadomości“.

Poprawianie błędów ortograficznych nastęrcza wiele kłopotów. W czasie mojej praktyki nauczycielskiej kilkakrotnie zmieniałem system. Początkowo podkreślałem błąd ortograficzny w tekście z jednoczesnym oznaczeniem rodzaju błędu na marginesie skrótem „ort.“; później wypisywałem wyraz na marginesie w poprawnej formie; próbowałem również innego sposobu, polegającego na wypisywaniu pod zakończeniem tekstu pracy wszystkich wyrazów, w których znalazły się błędy, niebieskim ołówkiem, zostawiając wolne miejsce, to właśnie, w którym uczeń popełnił błąd, i w tym miejscu wypisywałem właściwą literę czerwonym ołówkiem. Chciałem w ten sposób oddziaływać na pamięć wzrokową. Obecnie przekreślam źle napisaną literę i u góry wypisuję właściwą, na marginesie zaś zaznaczam rodzaj błędu skrótem „ort.“. Przy poważniejszych błędach wypisuję wyraz pod tekstem w poprawnej formie, ze wskazówką co do sposobu poprawienia, np.: „podaj wyrazy pokrewne“ lub „uzasadnij pisownię tego wyrazu“. Brak znaków interpunkcyjnych oznaczam w tekście krzyżykiem, zbyteczne zaś znaki skreślam, oznaczając na marginesie rodzaj błędu skrótem „int.“.

W trosce o wyrobienie właściwych nawyków ucznia przestrzegam staranności pisma, traktując między innymi brak znaków diakrytycznych jako usterki ortograficzne z jednoczesną uwagą na marginesie: „diakr.“ lub „pismo“. W uwagach pod tekstem krótko omawiam tę sprawę. Konsekwentne przestrzeżenie tych zasad daje zwykle dobre rezultaty.

Inne znowu trudności nasuwa poprawianie błędów językowych i stylistycznych. W tym wypadku również próbowałem różnych metod. Wypisywałem nad linią zdanie sformułowane poprawnie, umieszczałem cyferki oznaczające właściwą kolejność wyrazu. Mimo dużej pracy wkładanej w tego rodzaju poprawę — nieraz bowiem pisałem między wierszami drugie wypracowanie — rezultaty były nieproporcjonalnie nikłe w stosunku do wysiłku. Obecnie ograniczam się do podkreślania błędów stylistycznych i językowych w tekście z oznaczeniem rodzaju błędu na marginesie, np.: „budowa zdania“, „termin“, „przypadek“, „składnia“ itp. Jednym z ustępstw w stosunku do dawnej metody pozostaje ujmowanie w kółeczko wyrazów powtarzających się — dla zwrócenia uwagi ucznia na monotonię stylu i ubóstwo języka. W recenzji pracy podaję uwagę o stylu wypracowania.

Uwaga taka może mieć również charakter stwierdzający zalety (jasność, potoczność stylu).

Stosunkowo najmniej kłopotu sprawiają uwagi dotyczące kompozycji pracy. Zaznaczam je pionowym wężykiem na marginesie, obok tekstu z następującymi uwagami: „brak wstępu“, „nie na temat“, „brak zakończenia“, „powtórzenie tej samej myśli“, „brak wniosków ostatecznych“, „brak umotywowania“ itp. I tym razem w recenzji pracy znajdzie się wzmianka o kompozycji.

Po zakończeniu poprawiania wypisuję pod tekstem krótką recenzję, w której zamieszczam uwagi na temat strony rzeczowej i formalnej, kompozycji i języka, podkreślam również zalety pracy. W razie potrzeby podaję krótkie wskazówki co do sposobu poprawienia najważniejszych błędów.

Teraz notuję charakterystyczne błędy na przygotowanych kartkach. W ten sposób zbieram materiał, którego analiza pozwoli mi na przygotowanie lekcji poświęconej omówieniu i poprawieniu prac klasowych.

### 3. Kryteria ocen

Stosunkowo prostą sprawą jest ustalenie kryteriów ocen dyktanda, mającego na celu jedynie sprawdzenie stopnia opanowania zasad ortografii. W roku szkolnym 1953/54, kiedy po raz pierwszy wprowadzono dyktando jako część składową piśmiennego egzaminu promocyjnego z klasy VIII do IX, w stosunku do jednostronicowego tekstu przyjąłem następującą punktację: jeden punkt ujemny — usterka z zakresu interpunkcji, dwa punkty ujemne — usterka ortograficzna, trzy punkty ujemne — błąd ortograficzny. Za pracę bardzo dobrą uważałem taką, w której liczba punktów ujemnych wahała się od zera do dwóch, za pracę dobrą — od trzech do pięciu punktów, dostateczną — od sześciu do dziesięciu punktów, za niedostateczną — powyżej dziesięciu punktów ujemnych. Po zastosowaniu tej punktacji w dwóch egzaminowanych klasach stwierdziłem, że kryteria te są dość ostre i chociaż w większości wypadków były zgodne z roczną oceną ucznia z języka polskiego, to jednak odchylenia były z zasady niekorzystne. Doszedłem więc do wniosku, że opanowanie zasad pisowni stanowiło jeszcze słabą stronę uczniów omawianych klas.

O ile chodzi o ustalenie zasad oceny prac piśmiennych, sprawa nie jest już tak prosta. Spróbuję podać swoje doświadczenie z tego zakresu. W pierwszych latach pracy nauczycielskiej stosowałem następującą metodę: najpierw czytałem wszystkie prace uczniowskie usiłując zorientować się, jaki jest średni poziom klasy, następnie przeglądałem je powtórnie, wybierając prace najlepsze i najgorsze, a dopiero za trzecim razem przystępowałem do szczegółowego poprawiania. Wychodziłem wtedy z założenia, że przeciętna ocena powinna być dostateczna, prace wyróżniające się oceniałem jako dobre lub bardzo dobre, a poniżej przeciętnego poziomu klasy — jako

niedostateczne. Wkrótce dostrzegłem słabe strony tej metody. Po pierwsze, opierała się ona na jakimś bliżej nieokreślonym wrażeniu ogólnym, po drugie, stwierdziłem, że ocena zależna jest od zespołu uczniowskiego. Tak więc w dwóch klasach równoległych o różnych zespołach uczniowskich wypracowanie tej samej mniej więcej jakości mogło być ocenione raz jako dobre (w gorszym zespole), drugi raz jako dostateczne (w lepszym zespole), lub jako dostateczne i niedostateczne. Nie zrażając się tym wyjaśniałem, że wymagania powinny być różne w zależności od przeciętnego poziomu klasy, co miało, moim zdaniem, mieć wyraźny wpływ wychowawczy na podniesienie poziomu klasy bez zrażania uczniów zbyt dużą liczbą ocen niedostatecznych czy bez demoralizowania ich zbyt dużą liczbą ocen dobrych. Rzecz jasna, że tego rodzaju ujęcie sprawy sprzeczne było z postulatem obiektywności ocen i mogło być przyczyną zjawiska opisanego już we wstępie, że ta sama praca piśmienna została oceniona przez różnych nauczycieli jako bardzo dobra, dobra, dostateczna i niedostateczna.

Sprawę tę komplikują indywidualne upodobania nauczycieli-polonistów. Jedni domagają się od uczniów pewnego polotu literackiego, inni tępią to jako objawy grafomaństwa, żądając przede wszystkim rzeczowości i jasności. Uczniowie z kolei starają się utrafić w gust różnych nauczycieli.

Opowiadano mi o jednym z kolegów-nauczycieli, bardzo wrażliwym na błędy i usterki ortograficzne, że miał on zwyczaj obniżania oceny w klasie XI do stopnia niedostatecznego za... brak trzech przecinków. Zapytany kiedyś, czy rzeczywiście tak ostro traktuje usterki interpunkcji, zaprzeczył gorąco: „Nieprawda, stawiam dwójkę za brak czterech przecinków“. Jak widać, sprawa ustalania kryteriów ocen prac piśmiennych nie straciła nic na aktualności!

Jak już wspomniałem, nie jest to sprawa łatwa. W grę bowiem wchodzi co najmniej cztery elementy: treść (materiał rzeczowy), kompozycja, język, ortografia. Ponadto trzeba brać pod uwagę czas, jakim uczeń rozporządza na opracowanie tematu, oraz stopień samodzielności ucznia.

Treść można uważać za poprawną (dostateczną), jeżeli uczeń wykazał znajomość najbardziej istotnych faktów związanych z omawianym tematem (nazwiska, tytuły, daty, wzajemny związek między faktami), umiał je ocenić i zgodnie z naukowym poglądem na świat wyciągnąć wnioski. Jeżeli ponadto umiał posłużyć się z pamięci trafnie dobranym cytatem lub materiałem dodatkowym, wykazując większe odczytanie, można uznać treść za dobrą lub bardzo dobrą. Za pracę niedostateczną pod względem treści uważam taką, w której uczeń unika podawania konkretnych faktów, ratuje się frazesem, jak to się mówi w języku szkolnym: „leje wodę“, względnie wykazuje rażąco brak wiadomości popełniając błędy rzeczowe. Ustalenie oceny w zakresie opracowania ułatwia mi refleksja nad doborem materiału faktycznego, który uczniowi powinien być znany. Wtedy mogę łatwiej dostrzec luki bądź nieumiejętność przytaczania istotnych faktów lub interesujące rozszerzenie zakresu wiadomości.



### a. Kompozycja pracy

Kompozycja pracy powinna uwzględniać trzy zasadnicze części: wstęp, wprowadzający w istotę tematu i ściśle z nim związany, treść, ułożoną według jasnej zasady logicznej, i zakończenie, z zasadniczymi wnioskami wynikającymi z całokształtu rozważań. Między tymi częściami musi być zachowana pewna proporcja, np. w sześciostronicowej pracy ucznia klasy XI — 1 : 4 : 1. Taką kompozycję pracy można uważać za zupełnie dobrą. Za dostateczną — taką, w której wstęp lub zakończenie nie przekracza granicy  $\frac{1}{10}$  — do  $\frac{1}{3}$  całości, a zasada rozplanowania treści daje się ustalić bez trudu. Przekroczenie tych ram w pracy uczniowskiej świadczy o wadliwości kompozycji. W treści właściwej dyskwalifikuje pracę pod względem kompozycji chaotyczność, odbieganie od tematu w  $\frac{1}{3}$  całości, powtarzanie w różny sposób tych samych myśli.

### b. Język i styl

Co do usterek i błędów językowych można by przyjąć zasadę zbliżoną do zasady stosowanej do błędów ortograficznych, przyjmując pewną punktację np.: drobna usterka językowa — jeden punkt ujemny, poważniejsza — dwa punkty, zasadniczy błąd językowy — trzy punkty ujemne. W klasie VIII pozwoliłoby to na ustalenie w stosunku do jednej strony tekstu następującej zasady: od zera do jednego punktu ujemnego — ocena bardzo dobra, od dwóch do trzech — dobra, od czterech do pięciu — dostateczna i powyżej pięciu — niedostateczna. W klasach starszych należałoby wymagać podwyższyć, szczególnie przy ocenie dobrej i dostatecznej. W klasie XI jeden poważny błąd językowy na każdej stronie tekstu dyskwalifikowałby pracę pod względem językowym. Na przykład za poważny błąd językowy uważam nieodróżnianie w liczbie mnogiej rodzaju męsko-osobowego i osobowego, np. „dzieci nie chodzili do szkoły“, lub złe końcówki przypadkowe, np. „składamy hołd Mickiewiczu“; za drobną usterkę — „tą“ zamiast „te“ w bierniku liczby pojedynczej.

Przechodzę teraz do omówienia zagadnienia stylu. Styl poprawny pracy uczniowskiej oznacza się pewną swobodą i jasnością w wyrażaniu myśli, umiejętnością posługiwania się nie tylko zdaniem pojedynczym, ale i zdaniem złożonym oraz złożonym wielokrotnie. Budowanie okresów nie powinno sprawiać poważniejszych trudności uczniom klas starszych. Za zaletę należy uważać umiejętne przechodzenie do zdania zawierającego nową myśl. Taki styl można uważać za poprawny. Rzecz jasna, że nasze wymagania będą niższe w stosunku do uczniów klas młodszych. W klasach młodszych przewaga zdań pojedynczych rozwiniętych jest rzeczą naturalną, natomiast w klasach starszych, X i XI, świadczy już o mało wyrobionym stylu.

Usterki i błędy stylistyczne w pracach uczniowskich polegają na nieporadnej albo wręcz błędnej konstrukcji zdania, np. „siedząc w więzieniu zastała go wojna“, lub na uporczywym powtarzaniu jednego wyrazu bądź zwrotu, np. „Mikołaj Rej“ czy „jak widzimy“. Tego rodzaju objawy świad-

czą o ubóstwie słownika ucznia i nieporadności w wyrażaniu myśli. Zazwyczaj wiąże się to zjawisko z małym odczytaniem ucznia. Moim zdaniem, styl dyskwalifikuje pracę, jeżeli uczeń wykazuje nieporadność w budowie zdań złożonych, powtarza te same wyrazy w zdaniach blisko siebie stojących, używa terminów nieadekwatnych, wykazuje nieporadność w przechodzeniu do nowej myśli. W wypadkach rażących praca musi być oceniona jako niedostateczna mimo pewnych zalet treści.

### c. Ortografia

Najłatwiej stosunkowo ustalić kryteria ocen przy określaniu wiadomości ucznia z ortografii. Powyżej podałem przykład w związku z dyktandem w klasie VIII. Pozostałoby tylko ustalić podobną punktację w stosunku do klas wyższych oraz sprecyzować pojęcie „usterki“ i „błędu ortograficznego“. Przyjmując liczbę punktów ujemnych na jedną stronicę tekstu proponuję następującą punktację:

kl. IX ocena bardzo dobra	— 0—2 punktów ujemnych
ocena dobra	— 3—4 „ „
ocena dostateczna	— 5—6 „ „
ocena niedostateczna	— powyżej 6 punktów ujemnych
kl. X ocena bardzo dobra	— 0—1 punktów ujemnych
ocena dobra	— 2—3 „ „
ocena dostateczna	— 4—5 „ „
ocena niedostateczna	— powyżej 5 punktów ujemnych
kl. XI ocena bardzo dobra	— 0 punktów ujemnych
ocena dobra	— 0—1 „ „
ocena dostateczna	— 2—3 „ „
ocena niedostateczna	— powyżej 3 punktów ujemnych

Za usterkę ortograficzną uważam brak lub zbędny znak przestankowy, usterkę w pisowni skrótów. Dwa punkty ujemne otrzymuje uczeń za niewłaściwe przeniesienie wyrazu, błędy z zakresu łącznego i rozdzielnego pisania np. przyimków złożonych lub zwrotów o charakterze przysłówkowym, trzy punkty — z zakresu pisowni „ó“, „rz“, „z“, „h“, „ch“, „en“, „on“, „om“.

Po tych rozważaniach przechodzę do sprawy ustalania oceny ostatecznej za całość pracy ucznia. Zdarza się bowiem, że praca zupełnie dobra pod względem treści jest słaba, jeżeli chodzi o ortografię, lub przeciwnie, nie budząc zastrzeżeń co do stylu języka i ortografii, jest bardzo słaba pod względem treści.

Przed ustaleniem ostatecznej oceny rozważam wszystkie zalety i wady pracy i jeżeli nie ma błędów którejkolwiek z tych dziedzin dyskwalifikujących pracę, omawiam stopień w recenzji. Np.: „Treść zupełnie dobra, roz-

planowanie poprawne, styl nie nasuwa zastrzeżeń, ze względu jednak na błędy ortograficzne stopień obniżam do oceny dostatecznej“.

Rzecz jasna, nie stawiam oddzielnych ocen za treść, kompozycję, styl i ortografię. Ocenę wyrażam jednym tylko stopniem z czterech z obowiązującej skali ocen. Wszelkie odchylenia od tej skali omawiam jedynie w recenzji, np. „Praca słaba, ale jeszcze dostateczna“. Ocena ostateczna nie jest jednak jakąś średnią arytmetyczną wprowadzoną mechanicznie.

Wydaje mi się, że ta metoda, jeżeli nawet nie zapewnia całkowitej obiektywności, to w każdym razie pozwala na bardziej dokładne ustalenie stopnia niż na podstawie ogólnego wrażenia, indywidualnych upodobań, a czasem nawet przemijających nastrojów.

Zdaję sobie sprawę, że zagadnienie kryteriów ocen zostało przeze mnie tylko naszkicowane. Jest to sprawa jednak zbyt obszerna i dokładne jej omówienie wykracza poza ramy niniejszego artykułu.

#### 4. Lekcja poświęcona poprawianiu prac klasowych

Lekcja związana z poprawianiem prac klasowych ma duże znaczenie w procesie nauczania i wychowania. Dlatego przygotowuję się do niej starannie. Już w czasie poprawiania poszczególnych prac piśmiennych zbieram materiał. W tym celu, jak już wspomniałem, przygotowuję kartki z następującymi nagłówkami: „błędy rzeczowe“, „błędy językowe“, „błędy ortograficzne“, „błędy w kompozycji“, „uwagi różnej treści“. Po poprawieniu każdej pracy notuję na odpowiednich kartkach błędy lub własne uwagi (zamieszczam nazwisko ucznia). Po zakończeniu poprawiania materiał jest już zebrany, jego analiza pozwala mi na ustalenie najczęściej występujących błędów i orientuje mnie co do tematyki lekcji poświęconej poprawianiu pracy klasowej.

Oto dla przykładu wyjątki z kartek opracowanych w związku z pracą klasową w klasie VIII w roku szkolnym 1953/54. Nagłówek: „Budowa zdania, styl, błędy językowe“. „W czytance *Samson* dowiadujemy się o walce z okupantem, którą opracował Brandys“. „Hitlerowcy uderzali pałkami w głowy zakończone ołowiem“. „Dziś konstytucja zapewnia pracę dla ludzi pracy oraz udziela kredytów dla chłopów“ (ponadto błąd rzeczowy). „Bohdan Czeszko opisuje o tym“, „Bataliony AL wysadzali pociągi i napaдали na Niemców“. „Ci, co byli na przedzie, padali na śnieg, inni przeskakiwali ich trupów“.

Oto przykłady z drugiej kartki: „Ortografia“

„ó“ — „próbóje“ (!)

„ż—rz“ — sabotarz (!)

„ — „szeżył“ (!)

„ż—sz“ — „męszczyzna“ (!), „pożądny“ (!)

„h—ch“ — „hutor“ (!), „nie wachał się“ (!)

„ę—en“ — „ekspedięt“ (!)

-by z różnymi częściami mowy — „któryby“ (!), „wypełniała by“ (!)

pisownia bezokolicznika — „znaleść“ (!)

przedrostki, roz-, bez- — „rostrzeliwać“(!)

pisownia przyimków złożonych — „z pod“ (!)

przyimki z odmiennymi częściami mowy — „przedewszystkim“ (!)  
„wogóle“ (!)

pisownia skrótów — „i tp“, „n.p.“

inne — „lubiler“, „rzemielnik“ (raczej błąd językowy)

Przygotowuję plan lekcji:

1. Podanie statystyki ocen.
2. Przypomnienie tematu prac piśmiennych.
3. Omówienie jednego z tematów, a) zgrupowanie materiału rzeczowego, b) rozplanowanie treści (kompozycja).
4. Omówienie błędów językowych i w budowie zdań.
5. Omówienie błędów ortograficznych (ćwiczenia ze słownikiem ortograficznym).
6. Rozdanie uczniom zeszytów.
7. Dodatkowe wskazówki co do sposobu poprawiania przez uczniów usterek i błędów.
8. Odczytanie najlepszego wypracowania.
9. Krótka dyskusja nad wypracowaniem.
10. Zadanie lekcji i ustalenie terminu zwrotu poprawionych prac.

A oto przebieg lekcji:

Po podaniu statystyki i wniosków z niej wypływających przypominamy tematy prac klasowych. Następnie wybieram jeden z nich: *Dlaczego Pawła Korczagina możemy nazwać prawdziwym patriotą? (Jak hartowała się stal)*. Stawiam pytania: Jakiego człowieka nazywamy patriotą, jaki jest jego stosunek do ojczyzny, pracy, towarzyszy, wrogów, do innych narodowości. Próbujemy wyjaśnić pojęcie patriotyzmu i internacjonalizmu. Z kolei szukamy odpowiednich przykładów z życia Pawła Korczagina. Ustalamy znane nam najważniejsze fakty: uratowanie Żuchraja, udział w walce z białą interwencją, historia kaprala Śniegurki, awantura z handlarzami w pociągu, praca w Komsomole, budowa kolejki na Bojarce, sprawa z wiertłem, praca na pograniczu, śmierć Lenina (maszynista polskiego parowozu), praca samokształceniowa Pawła Korczagina, choroba, Paweł pisze powieść.

Z kolei zastanawiamy się, co powinno być we wstępie. Padają różne propozycje, np.: informacja o Mikołaju Ostrowskim i jego życiu, określenie pojęcia prawdziwego patrioty. Próbujemy to ująć w paru zdaniach. Podobnie zastanawiamy się, jakie wnioski wynikają z podanych faktów z życia bohatera powieści. W ten sposób omówiliśmy treść i kompozycję wypracowania.

Następnie przechodzę do omówienia błędów językowych. Chociaż znane mi są nazwiska uczniów, którzy je popełnili, nie wymieniam ich

nigdy, odczytuję tylko błędnie sformułowane zdanie i zwracam się do klasy z zapytaniem, gdzie tkwi błąd i na czym on polega. W ten sposób ustalamy np. zasadę, że zaimek „który“ rozpoczynający zdanie podrzędne odnosi się do ostatniego słowa w zdaniu poprzedzającym. Układamy parę odpowiednich przykładów. W innym wypadku ustalamy szyk wyrazów w zdaniu i wykrywamy obowiązujące zasady kolejności słów. Tak omawiamy osiem do dziesięciu przykładów. Za każdym razem uczniowie zapisują ustaloną zasadę wraz z odpowiednimi przykładami.

Z kolei przystępuję do omówienia błędów ortograficznych. Uczniowie wyjmują *Zasady pisowni polskiej* Jodłowskiego i Taszyckiego. Szukamy w spisie treści zasady pisowni formy czasownikowej kończącej się na „-uję“. Jeden z uczniów wypisuje przykłady na tablicy. Następnie w słowniku odszukujemy słowo „sabotaż“, zastanawiamy się nad jego pisownią i dochodzimy do wniosku, że jest to wyraz pochodzenia obcego, podobnie jak garaż, reportaż (przykłady wypisujemy na tablicy). Podobnie odnajdujemy w słowniku wyraz „wahać się“ — tym razem sam już wyjaśniam, że pochodzi on od staropolskiego słowa „wagać się“, stąd dzisiejszy wyraz „waga“. Nie nasuwa również specjalnych trudności wyjaśnienie pisowni wyrazów pochodzenia obcego kończących się na „-ent“. Następnie ustalamy zasadę łącznego i oddzielnego pisania cząstek „-bym“, „-byś“, „-by“. Podobnie omawiamy pisownię bezokoliczników, wyrazów z przedrostkiem „bez-“, „roz-“. Uczniowie zapisują w zeszytach zasady pisowni i przykłady. Rzecz jasna, że nie omawiam wszystkich popełnionych przez uczniów błędów. Wybieram około 10 przykładów. Staram się za to omówić je dokładnie. Jednocześnie daję wskazówki, jak należy poprawiać tego rodzaju błędy i posługiwać się słownikiem ortograficznym.

Teraz uczniowie otrzymują zeszyty i po przejrzeniu ich stawiają pytania co do sposobu poprawiania niektórych usterek czy błędów. Wreszcie jeden z uczniów odczytuje swoją pracę (wybieram pracę najlepszą). W krótkiej dyskusji ustalamy jej zalety i usterki.

Na zakończenie sam podsumowuję lekcję podkreślając najważniejsze sprawy. Wyznaczam termin zwrotu prac poprawionych.

Tak w skrócie przedstawiałby się przebieg lekcji poświęconej poprawianiu prac piśmiennych.

Przy sposobności chcę jeszcze dorzucić parę uwag o złych nawykach uczniów. Bardzo często spotykałem się w klasie VIII ze zjawiskiem bezmyślnego przepisywania po trzykroć tego samego wyrazu bez żadnych wyjaśnień, co gorsza, zdarzało się i tak, że uczeń mechanicznie przepisując jakiś wyraz, dwukrotnie pisał go poprawnie, a za trzecim razem — z błędem. Albo też zdarzało się tego rodzaju poprawianie: Napisałem „sabotarz“, a powinno być „sabotaż“.

Z tego rodzaju nawykami rozpoczynam zdecydowaną walkę począwszy od pierwszej lekcji poświęconej poprawie prac piśmiennych. Uczeń powinien włożyć pewien wysiłek myślowy w poprawianie błędów, podać zasadę

pisowni i odpowiednie przykłady. W wypadku zaś, w którym niełatwo jest ustalić zasady, powinien podać wyrazy pokrewne bądź też porównać je z odpowiednim wyrazem rosyjskim. Chcąc uczniom wyjaśnić pisownię przyrostków i przedrostków rozpoczynam w klasie VIII lekcje gramatyki od słowotwórstwa. Sprawę silniejszego nacisku na interpunkcję odkładam na okres omawiania składni. W zasadzie według tej metody uczeń powinien poprawić błędy wszystkich rodzajów, a więc rzeczowe, językowe i w kompozycji, wyjaśniając przy tym obowiązujące zasady.

\*

W niniejszym artykule starałem się podać swoje doświadczenia i obserwacje z zakresu poprawiania i oceniania piśmiennych prac uczniowskich. Zdaję sobie sprawę z tego, że jest to tylko rodzaj przyczynku, który może mieć pewną wartość w pracy nad ustaleniem obowiązujących ogólnie zasad. W niektórych rozdziałach, jak na przykład o kryteriach ocen, podałem jedynie pewne wskazówki, szczegółowe bowiem opracowanie tego zagadnienia wymagałoby dłuższej, i to kolektywnej pracy. Starałem się w miarę możliwości podkreślić znaczenie wychowawcze prac piśmiennych oraz wysiłek nauczyciela. Wysiłek ten został oceniony w roku 1954 w uchwale Rady Państwa i Rządu PRL przyznającej dodatek do uposażenia nauczycieli za poprawianie prac piśmiennych.

HALINA BARTNICKA

## GŁOS W DYSKUSJI

w związku z artykułem Jerzego Buyno

### Jak poprawiam prace piśmienne z języka polskiego w klasach od VIII do XI

Z radością stwierdzić należy, że na łamach *Polonistyki* ukazują się coraz więcej artykułów pisanych przez czynnych nauczycieli-polonistów, pragnących podzielić się swymi doświadczeniami i osiągnięciami pedagogicznymi z jak najszerszym gronem kolegów. Artykułom tym, dyktowanym troską o jakość codziennej pracy polonistycznej w szkole, każdy z nas niewątpliwie dużo zawdzięcza. Rozszerzają one zasięg naszych własnych doświadczeń nauczycielskich, podsuwają nowe pomysły pedagogiczne, wzbogacają naszą wiedzę metodyczną i ułatwiają nam krytyczną ocenę własnej pracy.

Nie więc dziwnego, że dział „Zagadnienia programowe i metodyczne” interesuje nauczyciela języka polskiego przede wszystkim i że od tego działu rozpoczyna on przeważnie lekturę pisma.

W niniejszym numerze bardzo interesującą dla nauczyciela pozycję stanowi wypowiedź kol. Buyno pt. *Jak poprawiam prace piśmienne z języka polskiego w klasach od VIII do XI*.

Wypowiedź ta porusza pałący dla nauczyciela-polonisty problem wypracowania metod poprawiania ćwiczeń piśmiennych i ustalenia kryteriów oceny tych ćwiczeń.

Artykuł ten, napisany bardzo szczerze, zawiera bardzo wiele cennych spostrzeżeń, wskazówek i wytycznych, które należałoby spopularyzować wśród nauczycielstwa.

Godne upowszechnienia są stosowane przez kol. Buyno metody pracy związane z wyborem i sformułowaniem tematu pracy piśmiennej oraz z jej poprawianiem. Niewłaściwe sformułowanie tematu — to poważny „grzech“ pedagogiczny. Słusznie więc autor artykułu tyle troski poświęca sprawie ścisłej redakcji tematu. Że nie jest to sprawa łatwa, dowodzi choćby i to, że nawet wśród tak starannie przez autora przemyślanych tematów znalazł się jeden, którego sformułowanie, moim zdaniem, nie należy z pewnością do szczęśliwych. Jest to temat *Scharakteryzujcie pojęcie dulszczyzny*.

Zasada segregowania zeszytów według tematów wypracowań oraz poprawiania ćwiczeń na ten sam temat, o ile możliwości, w tym samym dniu wydaje mi się tak bardzo godna zalecenia, że właściwie powinna stać się obowiązująca dla nauczyciela, któremu zależy na jakości jego pracy. Podobnie godna jak najszerszego naśladownictwa jest przyjęta przez autora artykułu metoda notowania na oddzielnych kartkach uwag dotyczących błędów, które występują w wypracowaniach.

Z uznaniem należy ustosunkować się do faktu, że kol. Buyno tak wielką rolę przywiązuje do lekcji poświęconej poprawianiu prac klasowych, słusznie podkreślając, że „lekcja taka ma duże znaczenie w procesie nauczania i wychowania“, i że tego typu lekcję, bardzo starannie opracowaną, omawia w swym artykule.

Na pochwałę zasługuje również wielka sumienność, z jaką kol. Buyno usiłuje wypracować obiektywne kryteria ocen. W pełni doceniając trud, jaki autor włożył w opracowanie norm pozwalających mu obiektywnie ocenić prace uczniowskie, równocześnie jednak stwierdzić muszę, że przyjęte przez niego normy w zakresie błędów ortografii, interpunkcji, a nawet w pewnym stopniu — stylu, są zbyt surowe. Obawiam się, że gdyby nauczyciele istotnie zastosowali te normy, niewielu uczniów klas licealnych uzyskałoby już nie tylko świadectwo dojrzałości, ale może nawet i promocję.

Surowość ta uderza tym bardziej, że projektowane przez prof. Sawrymowicza normy, podane w cytowanych przez kol. Buyno artykułach w *Głosie Nauczycielskim*, są zdecydowanie różne.

Wydaje mi się, że sprawa ta powinna wywołać szerszą dyskusję, w której wyniku zostaną ostatecznie ustalone i uznane za obowiązujące normy ocen, szczególnie dotyczące niepokojącej dziedziny ortografii i interpunkcji. Bo, z drugiej strony, niedomagania w tym dziale widzimy na każdym kroku, nie tylko w szkole średniej, ale i na wyższych uczelniach, a nawet i wśród niemałego odsetka ludzi z wyższym wykształceniem. Kto wie, czy surowsze kryteria poprawnego pisania w szkole nie wpłynęłyby dodatnio na poziom

ortografii w naszym społeczeństwie? Jest to sprawa, nad którą warto by się zastanowić.

Pozytywną ocenę musi zyskać zwrócenie uwagi przez kol. Buyno na to, że złośliwe uwagi na temat jakości pracy, w rodzaju „bzdury“, „brednie“, „nieuctwo“, nie licują z powagą nauczyciela i uwłaczają godności osobistej ucznia. Jakkolwiek jest to oczywista „prawda pedagogiczna“, to jednak wiemy z doświadczenia, że wielu nauczycieli wykracza przeciw niej, boleśnie urażając w ten sposób ucznia i niejednokrotnie odbierając mu przez to wiarę we własne siły.

Nie mogę się natomiast zgodzić z sugerowanymi w artykule proporcjami, jakie winny cechować stosunek między poszczególnymi częściami wypracowania (wstęp, rozwinięcie, zakończenie). Za pewną przesadę uważam bowiem dopuszczenie, by wstęp lub zakończenie stanowiły jedną trzecią całości pracy. Na podstawie długoletniej praktyki stwierdzić mogę, że nadmiernie rozbudowany wstęp jest prawie zawsze wynikiem braku istotnych wiadomości ze strony ucznia, który spodziewa się w jego rozlewności utopić swą niewiedzę. Wydaje mi się więc, że surowe kryteria ocen w stosunku do kompozycji pracy mogą się przyczynić do podniesienia rzeczowej wiedzy naszej młodzieży.

Drobną niekonsekwencją w pracy kol. Buyno jest niejednolita terminologia, związana z podziałem na grupy błędów występujących w pracach uczniowskich. Przygotowując kartki segregujące błędy według grup autor rozróżnia cztery ich kategorie: a) błędy rzeczowe, b) błędy językowe i stylistyczne, c) błędy ortograficzne, d) błędy w kompozycji. Nieco dalej zaś występuje kłopotliwe dla nauczyciela rozgraniczenie na : a) „błędy formalne“, b) „błędy języka i stylu“. Błędami formalnymi nazwane tu zostały: „błędy i usterki ortograficzne oraz z zakresu interpunkcji, opuszczanie znaków diakrytycznych, niedbałe, zmanierowane i nieczytelne pismo“. Pomijając drobne przeoczenie braku w artykule określenia, co należy uważać za „usterkę w zakresie interpunkcji“, nie wydaje mi się uzasadnione wyłączenie z kategorii „błędów formalnych“ — braków w dziedzinie języka i stylu, które przede wszystkim decydują o formie wypowiedzi.

Z rzeczy drobniejszych — mam wątpliwości, czy należy tępić w wypracowaniach formę „tą“ zamiast „te“ w bierniku rodzaju żeńskiego. Już przed wojną nauczyciele-poloniści zdecydowali, że wobec upowszechnienia tego zjawiska gramatycznego w społeczeństwie polskim nie należy w wypracowaniach uczniowskich podkreślać jako błędnej formy „tą“.

Poświęcając cały rozdział lekcji przeznaczonej na poprawianie prac piśmiennych kol. Buyno szczegółowo omawia jej przebieg. Wobec braku wzmianki, że ta jednostka metodyczna ma objąć dwie godziny lekcyjne, sądzić należy, iż autor przewiduje zamknięcie jej w ramach 45 minut. Jest to jednakże zdecydowanie niewykonalne. Lekcja ta obejmuje dziesięć punktów, z których tylko nieliczne zajmą mało czasu, inne natomiast wymagają go sporo. Poza tym w lekcji tej niesłuszne jest umieszczenie „rozdania ze-



zsyttów“ jako szóstego punktu. Nie podobna przed rozdaniem zeszyttów w tym stopniu skupić uwagę młodzieży, by zdolna była wykonać zadania przewidziane w punkcie trzecim — „omówienie jednego z tematów: a) zgrupowanie materiału rzeczowego, b) rozplanowanie treści (kompozycja)“, w punkcie czwartym — „omówienie błędów językowych i w budowie zdań“ oraz w piątym — „omówienie błędów ortograficznych (ćwiczenia ze słownikiem ortograficznym)“. Przyniesienie do klasy zeszyttów zawsze — jak wiemy — wywołuje dużą emocję, utrudniającą młodzieży skupienie myśli.

Błędem metodycznym artykułu wydaje mi się również rozwiązywanie na lekcji przeznaczony na poprawianie prac takich problemów, jak np. „co to jest patriotyzm i internacjonalizm“. Pojęcia te powinny być już zrozumiałe młodzieży w chwili, gdy nauczyciel zdecydował się dać na pracę piśmienną temat *Dlaczego Pawła Korczagina możemy nazwać patriotą*. Skoro nauczyciel nie miał zdecydowanej pewności, że uczniowie dobrze rozumieją te pojęcia, nie powinien był dawać tego tematu.

Kończąc swoje skromne uwagi, wyrażam przekonanie, że głos mój na temat podjęty przez kol. Buyno nie będzie jedyny w tej sprawie i że wywiąże się dalsza dyskusja, która przyczyni się do podniesienia wyników nauczania w naszej szkole.

JANINA SZYCHOWA

## LEKCJA NA TEMAT WIERSZA L. STAFFA „GĘSIARKA“ W KLASIE VI

Praktyka polonisty wykazuje liczne dowody niechęci, obojętności, a nawet lekceważenia wierszy przez dzieci. Daje się to zauważyć zarówno w ciągu roku szkolnego, jak i na egzaminach promocyjnych.

Jakie są przyczyny tego zjawiska? Jedną z nich jest niewątpliwie nieodpowiedni dobór utworów. Wiersz piękny, ale zbyt trudny na dany poziom tak pod względem treści, jak i formy, nie zachwyci, nie zainteresuje uczniów, a co gorsze, zniechęci ich do innych utworów tego rodzaju. Ale zły dobór wierszy nie jest jedyną przyczyną niechęci dzieci do uczenia się ich. Najczęściej są nimi: niewłaściwa metoda pracy i niedostateczne przygotowanie nauczyciela do tego rodzaju lekcji, które należą na ogół do trudniejszych lub najtrudniejszych.

Wśród wierszy przeznaczonych dla klasy szóstej szkoły podstawowej jest wiele takich, które sprawiają nauczycielowi i dzieciom liczne trudności zarówno pod względem treści, jak i formy, i w rezultacie nie są właściwie zrozumiane.

Aby utwór poetycki przybliżyć dzieciom, właściwie ukazać jego treść i piękno formy, trzeba samemu dobrze go poznać, przeanalizować, zrozu-

mieć i przeżyć. A to wymaga nie tylko znajomości tekstu, ale i wiedzy o autorze, o jego sztuce, o idei, której służył. Wymaga wreszcie doskonałego przygotowania recytatorskiego, gdyż dobra recytacja często ułatwia interpretację, omawianie utworu — jest ich częścią najważniejszą.

Do takich właśnie trudnych wierszy w klasie VI należy *Gęsiarka* Leopolda Staffa.

*Instrukcja programowa* przeznaczona na opracowanie tego utworu jedną godzinę lekcyjną, umieszczając go w punkcie szóstym tematyki — a więc omawianie jego wiąże z zagadnieniem niedoli chłopskiego dziecka, tak jaskrawo przedstawionym w utworach Orzeszkowej, Prusa, Żeromskiego.

W wierszu Staffa mamy ten temat ujęty po malarsku, w formie obrazka rodzajowego, który „pokazuje“, jak dziecko wiejskie pasące gęsi „wygląda“. Nie ma tu bezpośredniego oskarżenia, wstrząsającego dramatu doli dziecka, jak w *Tadeuszu* Orzeszkowej. Możemy te dwa sposoby ujęcia tematu porównać z uczniami po opracowaniu obu (lub więcej) utworów.

Ale i z tego „malarskiego“ obrazu gęsiarki wydobędziemy elementy poznawczo-społeczne: odczytamy dolę dziecka w dawnym stroju — oto czteroletnie dziecko już pasie gęsi, marznie drepcąc za nimi boso po mokrej łące itd. W ten sposób ukażemy dzieciom, jak poeta dzięki realistycznemu („prawdziwemu“) przedstawieniu tematu ukazuje nam rzeczywistość, uczy nas o niej, choćby nawet nie miał takiego zamiaru.

Treść wiersza możemy omawiać w związku z oglądaniem i analizą obrazu Chełmońskiego *Pastuszek* lub Piątkowskiego *Pastuszka*.

Lekcja taka będzie ogniwem wstępnym do opracowania tematu *Gęsiarka*, a praca domowa na temat *Opis pastuszki* lub *Opis treści obrazu* będzie punktem wyjścia do omówienia treści wiersza Staffa.

## T o k l e k c j i

Na wstępie nauczyciel sprawdzi pracę domową. Uczniowie odczytają dwie, najwyżej trzy prace na temat obrazu. Mogą czytać przedstawiciele grup, które wybrały sobie jeden z podanych tematów, np.:

1. Opis pastuszki z obrazu...
2. Treść obrazu...
3. Porównanie treści obrazu z piosenką o pastuszkach (jeżeli dzieci znają na ten temat piosenkę ludową).

Pozostałe prace można przejrzeć w domu i omówić na innej lekcji.

Nawiązując do treści prac domowych nauczyciel podkreśli, że artyści wypowiadają się w różny sposób o rzeczywistości: tak przedstawił nam wiejskie dziecko artysta-malarz, a teraz posłuchacie, jak przedstawia nam ten temat poeta Leopold Staff w wierszu pt. *Gęsiarka*.

Przed odczytaniem wiersza podajemy kilka danych o autorze.

A więc — jest to poeta współczesny, liczący obecnie 76 lat, mieszka w Warszawie; początek jego twórczości przypada w roku odkrycia radu

(dzieci lubią szczegóły i ciekawostki); jest poetą postępowym, kocha Polskę, świat, ludzi, pokój. Ciągłe jeszcze tworzy nowe wiersze o naszym nowym życiu. Obchodziliśmy niedawno 50-lecie jego twórczości składając mu hołd jako jednemu z największych naszych poetów.

Następnie nauczyciel zapisze te wiadomości o autorze w formie notatki na tablicy, a dzieci przepiszą je do zeszytów:

— Leopold Staff jest wybitnym poetą współczesnym. Liczy 76 lat. Pisał i pisze wiersze liryczne. Jednym z jego utworów o wsi, o którym będziemy się uczyli, jest wiersz pt. *Gęsiarka*, napisany jeszcze przed wojną.

Jeżeli nauczyciel posiada zbiorek poezji Staffa, portret poety lub zdjęcia jubileuszowe z prasy, może je w tym momencie pokazać dzieciom.

Ostatnie zdanie notatki jest zapowiedzią tematu lekcji.

Następuje wzorowe czytanie lub recytacja wiersza przez nauczyciela.

Recytacja jest w tym wypadku najważniejszą częścią lekcji i jej punktem kulminacyjnym ze względu na stronę emocjonalną i estetyczną.

Zaczynamy czytać poważnie, akcentując współczucie zawarte w wyrażeniach mówiących o biedzie dziewczynki (np. „bose stopki“).

Akcentujemy też porównanie gęsi do ślaniających się łódek.

Refleksję poety: „Czy dziecko je pilnuje, czy one je wiodą“ — należy wyraźnie ściszyć dla zwrócenia uwagi na tę część wiersza, do której się potem odwołamy.

Wyczekująca postawa nauczyciela po przeczytaniu utworu pozwoli na delikatne przejście od stanu skupienia do bezpośrednich uwag o odebranym wrażeniu. Często są to wypowiedzi żywiołowe, pełne zachwytu nad utworem lub wyrażające pochwałę dla recytatora i chęć naśladowania go.

Przy pomocy zręcznego pytania: „Dlaczego utwór podobał się?“ — nauczyciel przejdzie do analizy i objaśnienia treści, co będzie również utrwaleniem wiadomości o treści i formie utworu.

Różne wypowiedzi i uwagi uczniów, na które zezwalamy tuż po skończonym czytaniu, należy ująć w krótki plan, który można zanotować na tablicy, jako pomoc przy mówieniu. (W zeszytach nie należy pisać planu).

Tytuł: Co nas interesuje w utworze?

- a) bohaterka — jej rola,
- b) tło, miejsce,
- c) forma wiersza.

Przy punkcie a) dzieci opiszą gęsiareczkę odczytując z wiersza wyrażenia i epitety mówiące o jej biedzie, np.:

- ...kaftanik na wyrost
- ...spódniczka po bose stopki
- ...z kromką chleba

Inne wyrażenia określają funkcję dziecka jako gęsiarki:

...z gałązką w dłoni  
...pastuszy pręt  
...pilnuje gęsi  
...strzeże przed szkodą  
...z powagą drepce

Do opisu należeć będą epitety, które nauczyciel poleci wyszukać:

...lnianowłosa kosa  
...źdźbło złocistokłose  
...krasa krajka.

Następnie zajmiemy się tłem, określeniem środowiska, w którym występuje bohaterka utworu. Przeprowadzimy porównanie treści wiersza z treścią poznanych obrazów lub z tekstem piosenki.

Przy omawianiu treści (punkty a i b) dobrze jest zaznaczyć, że właśnie to, o czym teraz mówimy, będzie tematem pracy domowej.

Taka zapowiedź zmusza dzieci do skupienia uwagi, uaktywnia je i pomaga do lepszego opanowania materiału.

Aby znaleźć pointę utworu i określić jego sens ideowy, należy zwrócić uwagę dzieci na stosunek poety do gęsiarki. Poeta zastanawia się, kto kogo wiedzie: czy gęsiarka stado, czy ono ją? Kto kogo pilnuje? Dlaczego poeta tak myśli? (Bo dziecko jest małe, bezradne, nie ma siły.)

Poeta wyraża swoje współczucie dla dziecka: ... że wstało o świcie, że drepce po moczarach, że jest bose. Dzieci na podstawie tych danych wyciągają wnioski o warunkach życia wiejskich dzieci w dawnej Polsce.

Objaśnianie wyrazów niezrozumiałych może występować okolicznościowo przy analizie treści.

Po jej omówieniu zwrócimy uwagę na formę utworu, jego budowę zwrotkową, liczbę wierszy w zwrotkach, rymy. Można nadmienić, że tak zbudowany wiersz nazywa się sonetem.

Wskażemy środki artystyczne, jakimi posługuje się poeta: porównania, przenośnie.

Program przestrzega przed teoretycznym wykładem o formie i budowie utworu, przed zbyt drobiazgową analizą formalną. Jest to tylko dodatkowy element lekcji i nie może przesłonić treści utworu ani zatrzeć wrażenia, przeżycia artystycznego. Żeby umocnić to przeżycie, nauczyciel zachęci jednego z uczniów najlepiej recytujących do powtórnego przeczytania całego wiersza z uwzględnieniem tych wszystkich uwag, które padły podczas analizy treści i formy. Wzywamy uczniów do krytyki, zachęcamy do własnej interpretacji głosowej.

Ponieważ jest to wiersz trudny do opanowania pamięciowego, nie należałoby go chyba zadawać do domu.

Jako pracę domową można polecić:

1. Opis gęsiarki, z użyciem tych wyrażeń zawartych w tekście, które określają jej rolę jako pastuszki, a także biedę.

Ten temat mogą przygotować dwie grupy dzieci. Wyrazy zostały już

w toku lekcji wyodrębnione, toteż praca domowa jest dobrze przygotowana.

Drugi temat wymaga więcej samodzielności i własnej inwencji w ujęciu:

2. Porównanie treści wiersza *Gęsiarka* z treścią obrazu (w zależności od poprzedniej lekcji).

Materiał porównawczy jest zrozumiały, bliski i dla dzieci ciekawy.

3. Co wiem o autorze wiersza *Gęsiarka*?

O ile praca pierwsza zwraca uwagę na ważność słowa w liryce, a druga na różne ujęcia tematu przez malarza i poetę, praca trzecia wymaga wiadomości o poecie i jego stosunku do tematu utworu. Utrwała materiał lekcyjny.

4. Dlaczego podobał mi się wiersz Leopolda Staffa pt. *Gęsiarka*?

Tu uczniowie mogą wyrazić własny stosunek do poznanego utworu.

Wybór tematów przez nauczyciela powinien być uzależniony od poziomu intelektualnego uczniów oraz stopnia ich przygotowania z języka polskiego.

Można też polecić dzieciom opracować wszystkie tematy dzieląc klasę na grupy — według uzdolnień lub zainteresowań.

ANTONI KOBIELA

## KONSPEKT LEKCJI Z GRAMATYKI W KLASIE VI

### I.

#### a. Uwagi wstępne:

Lekcję tę prowadziłem w klasie VI w bieżącym roku szkolnym dla zespołu języka polskiego PODKO. Lekcja poświęcona była przypomnieniu przerobionego w klasie V materiału na temat rodzajów określeń w zdaniu pojedynczym rozwiniętym. Program nauki gramatyki w klasie VI w swym pierwszym punkcie przewiduje między innymi: „Przypomnienie wiadomości o zdaniu... Części zdania: podmiot, orzeczenie, określenie (dopełnienie, przydawka, okolicznik)“.

Wybór tego typu lekcji nie był przypadkowy. Spostrzeżenia z pracy szkół, jak i wypowiedzi samych nauczycieli świadczyły o tym, że lekcje powtórzeniowe stwarzają nauczycielowi dużo trudności, są na ogół słabo przygotowane metodycznie i rzadko osiągają zamierzone cele. W wielu wypadkach nauczycielstwo nie widzi różnicy między bieżącym powtarzaniem na każdej lekcji a powtarzaniem na lekcji specjalnie na to przeznaczonej. Lekcje powtórzeniowe zamieniają się najczęściej w bierne reprodukcje opanowanego materiału nauczania, nie przyczyniają się do jego pogłębienia, usystematyzowania i utrwalenia. Lekcje takie nierzadko są nudne i nie mobilizują młodzieży do rzetelnego wysiłku. Pomocą w przełamaniu trud-

ności nauczycieli mojego powiatu na tym odcinku miała być lekcja, której konspekt przedstawiam.

b. K o n s p e k t l e k c j i:

I. Temat lekcji: Rodzaje określeń w zdaniu pojedynczym rozwiniętym (powtórzenie znanego materiału).

II. Cel lekcji:

a) poznawczy: przypomnienie i uporządkowanie wiadomości o zdaniu pojedynczym i jego określeniach;

b) kształcący: wyrabianie nawyków świadomego i celowego posługiwania się określonymi formami gramatycznymi w języku codziennym;

c) wychowawczy: pogłębienie uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu.

III. Plan treści nowej lekcji:

Ogniwo I (8 minut).

1. Sprawdzenie zadania domowego na temat „Podaj pięć zdań rozwiniętych i wyszukaj w nich grupę podmiotu i grupę orzeczenia. Podkreśl podmiot zasadniczy i orzeczenie zasadnicze“.

Czyta kilku uczniów — inni zgłaszają swe uwagi i poprawiają kolegów.

2. Jawna ocena uczniów, którzy czytali zadanie domowe — zapisanie ocen do dziennika.

Ogniwo II (30 minut).

3. Nawiązując do zadania domowego informuję uczniów, że dziś przypomnimy sobie, jakie inne części zdania obok podmiotu i orzeczenia mogą występować w zdaniu. Zapisuję temat lekcji na tablicy: „Rodzaje określeń w zdaniu pojedynczym rozwiniętym“. Uczniowie równocześnie zapisują temat w zeszytach przedmiotowych.

4. Rozpaczynam od przypomnienia zdobytych przez uczniów dotychczas wiadomości stawiając kilka następujących pytań wstępnych:

— Co tworzą wyrazy zdania? — Związki.

— Z jakich części składa się związek wyrazów w zdaniu? — Z części określanej i określającej.

— Czym jest każda część związku? — Częścią zdania.

— Jakie poznaliśmy części zdania? — Podmiot, orzeczenie i określenia.

— Ile rodzajów określeń poznaliśmy w dotychczasowej nauce? — *Poznaliśmy trzy rodzaje określeń: przydawki, okoliczniki i dopełnienia.* (Odpowiedź tę uczniowie zapisują w zeszytach).

5. Polecam uczniom zbudować zdania, w których byłyby przydawki.

6. Kilka trafnych przykładów podanych przez uczniów zapisuję na tablicy (uczniowie w zeszytach) dobierając je tak, aby w nich znalazły się przydawki odpowiadające na różne pytania.

7. Uczniowie wyszukują w podanych zdaniach przydawki, stawiając odpowiednie pytania: *jaki, który, czyj* itp. Pytania zapisujemy obok zdań na tablicy (uczniowie w zeszytach). Np.:

Zbliżał się *uroczysty* dzień. *Jaki?*

*Mój* ojciec otrzymał wysokie odznaczenie państwowe. *Czyj?* itd.

8. Po omówieniu podanych przez uczniów przykładów doprowadzam do wniosku (uogólnienia):

— Co nazywamy przydawką? *Przydawką nazywamy określenie odpowiadające na pytania: jaki?, który?, czyj?, ile?, ilu?, czego?, z czego?, w jakimkolwiek przypadku, liczbie i rodzaju.* (Uczniowie zapisują ten wniosek w zeszytach.)

9. Pokazuję tablicę sporządzoną przez prowadzącego, a ilustrującą przymiotniki jako cechy przedmiotów (tablica nr 1; treść tablicy podana niżej).

Następuje oglądanie tablicy i odczytanie jej treści ze zwróceniem uwagi na przydawki. Przy omawianiu treści tablicy zwracam uwagę na to, że *przydawki oznaczają przede wszystkim cechy przedmiotów.* (Uczniowie zapisują tę informację do zeszytów — jako uzupełnienie dotychczasowej wiedzy o przydawce.)

10. Rozdaję kartki z wypisanymi przez prowadzącego lekcję zdaniami (każdy uczeń otrzymuje 2 zdania). Polecam, aby uczniowie po cichu przeczytali z kartki zdania i wyszukali w każdym zdaniu okoliczniki oraz pytanie, przy pomocy którego znajdziemy dany okolicznik.

11. Kilku uczniów odczytuje głośno swoje zdania z kartki. Wypisujemy na tablicy pytania, którymi pytamy się o owe okoliczniki.

12. W oparciu o materiał obserwacyjny doprowadzam do uogólnienia:

— Co nazywamy okolicznikiem? — *Okolicznikiem nazywamy określenie odpowiadające na pytania: gdzie?, skąd, dokąd?, którędy?, kiedy?, odkąd?, dopóki?, jak?, po co?, dlaczego?, pod jakim warunkiem?, mimo co?* (zapisanie tego w zeszytach).

13. Pokazuję tablicę okoliczników (tablica nr 2). Uczniowie oglądają ją i odczytują. Podkreślam w czasie tego nową informację o okoliczniku:

— *Okoliczniki wskazują okoliczności, tzn. miejsce, czas, sposób, cel, przyczynę, warunek, przyzwolenie czynności, stanu lub właściwości.* (Uczniowie wpisują tę informację do zeszytu.)

14. Z kolei polecam uczniom podać przykłady zdań, w których byłyby dopełnienia. Kilka przykładów zapisujemy na tablicy (uczniowie w zeszytach). Omawiam podane przykłady — uczniowie wyszukują w nich dopełnienia. Stawiamy pytania o dopełnienia i wypisujemy je na tablicy obok zdań. Następnie stawiam pytanie:

— Powiedzcie teraz, co nazywamy dopełnieniem? — *Dopełnieniem nazywamy określenie odpowiadające na pytania zaimków kto? co? we wszystkich przypadkach prócz mianownika* (zapisanie tego w zeszytach).

16. Pokazuję trzecią tablicę, ilustrującą dopełnienia (tablica nr 3) oraz ich funkcję w zdaniu. Dzieci oglądają tablicę, odczytują jej treść rozpoznając dopełnienia. W toku odczytywania tablicy doprowadzam do nowej informacji o dopełnieniu, którą uczniowie wpisują do zeszytów przedmiotowych:

— *Dopełnienia dopełniają znaczenie wyrazów — czasowników, przymiotników lub przysłówków — wskazując przedmiot.*

Ogniwo III (7 minut).

17. Zwracam jeszcze raz uwagę dzieci na wszystkie trzy tablice i stawiam pytanie: — Jakie różnice zachodzą między poznanymi trzema rodzajami określeń? — Każde określenie ma inne znaczenie i odpowiada na inne pytanie.

— Na co więc musimy zwracać baczną uwagę przy rozpoznawaniu określeń? — *Rozpoznając rodzaj określenia musimy zwrócić uwagę:*

a. *Na jakie pytanie odpowiada.*

b. *Co to określenie oznacza.* (Uczniowie zapisują powyższe w zeszytach.)

18. Sformułowanie i omówienie zadania domowego: 1. Napisz 6 zdań z różnymi rodzajami określeń. Określenia podkreśl kolorowym ołówkiem i napisz pytania, na które dane określenie odpowiada.

2. Opanuj pamięciowo notatki z lekcji.

## II

Uwagi krytyczne, które nasunęły się po odbytej lekcji:

1. Konspekt jest na ogół obszerny i robi wrażenie przeladowanego materiałem rzeczowym. Trzeba jednak pamiętać o tym, że dotyczy on lekcji powtórzeniowej, syntetyzującej poznany już przez uczniów materiał. Niemniej realizacja lekcji według koncepcji powyższego konspektu wymaga odpowiednio szybkiego i żywego tempa lekcji, sprawnego kierowania pracą uczniów ze strony nauczyciela oraz pełnego wykorzystania czasu lekcyjnego. Jednym z momentów mówiących o tempie lekcji jest czynienie notatek przez uczniów w toku lekcji, a nie pod jej koniec. W ten sposób notatki uczniowskie narastają w miarę przerabiania tematu lekcji i ujmują całość materiału poznawczego z lekcji. Podkreślić należy fakt, że lekcja stanowi nie tylko powtórzenie znanego już materiału, ale wprowadza dodatkowe informacje do tematu, które uzupełniają poznany poprzednio materiał rzeczowy. W ten sposób zamiarem prowadzącego było wyrugowanie nudy i mało interesującego reprodukowania rzeczy już znanych.

2. Materiał językowy, na którym opiera się konspektowana lekcja, dobrany jest z dwóch źródeł:

a) z przygotowanego przez nauczyciela materiału (tablice i kartki z przykładami),

b) z podanego na lekcji przez uczniów materiału.

Dobór materiału językowego przez nauczyciela dokonany został pod kątem nasycenia lekcji treścią wychowawczą, a w szczególności pod kątem realizacji postulatu jedności nauczania i wychowania. Ponadto fakt, że na lekcji uczniowie operowali na zmianę własnym materiałem językowym i podanym w różnej formie przez nauczyciela (kartki, tablice), wzbudzał zainteresowanie, mobilizował aktywność uczniów i zapewniał atrakcyjność i żywość lekcji. Jeśli zważymy, że jest to lekcja gramatyki — a lekcje te



w większości zyskały sobie miano suchych i nudnych — to zabieg zastosowany na powyższej lekcji jest celowy i przynosi pożądany skutek.

3. Konspekt lekcji wybiera metodę indukcyjną. Bogaty materiał obserwacyjny stanowi podstawę do formułowania uogólnień i wniosków. Zasadę poglądowości uwzględniłem przez zastosowanie trzech tablic ilustrujących obserwowane zjawiska gramatyczne, a stanowiących punkt wyjścia do czynienia nowych obserwacji, które z kolei pozwalają wyprowadzać nowe wnioski. Sporządzenie tablic, przygotowanie materiału językowego na kartkach wymagało gruntownego przemyślenia lekcji przez prowadzącego i gruntownego przygotowania się jego do lekcji.

4. Żywe tempo lekcji, jej upogładowienie i różnorodność materiału językowego, z którym zetknęli się uczniowie — wszystko to wywołało duże zainteresowanie uczniów i wpłynęło na ich znaczną aktywność na lekcji. Sprawdzianem aktywnego udziału uczniów w owej lekcji był fakt, że wszyscy uczniowie tej klasy dobrze wykonali zadanie domowe i trafnie rozwiązyli zadania związane z rozpoznawaniem określeń.

### III

Opis zastosowanych na lekcji tablic poglądowych:

Tablica nr 1

a) Napis: „Przydawki oznaczają cechy przedmiotów — pytamy o nie najczęściej: *jaki?*, *który?*, *czyj?*, *ile?*, *ilu?*, *czego?*, *z czego?* w jakimkolwiek przypadku, liczbie i rodzaju“ (pytania wypisane są tuszem kolorowym, reszta tekstu — czarnym).

b) Treść tablicy zawiera estetycznie namalowane:

1. sylwetki twórców marksizmu-leninizmu, a koło nich napis kolorowy: *Czterej wodzowie-geniusze.*

2. fotografię B. Bieruta z napisem *Nasz nauczyciel.*

3. kontury ZSRR, a obok napis: *Przyjaciel Polski.*

4. dwa sztandary — polski i radziecki, z napisami: *Dwa zbratane sztandary,*

*(sztandar) Polaków*

*(sztandar) socjalizmu*

„ *biało-czerwony*

„ *czerwony*

5. gołąbek z napisem: *pokoju.*

6. kalendarz z kartką z lipca — obok napis: *dwudziesty drugi.*

7. kontury Polski z napisem: — *Pierwsze dziesięciolecie Polski Ludowej.*

Tablica nr 2:

a) Napis: „Okoliczniki wskazują okoliczności, tzn. *miejsce*, *czas*, *sposób*, *cel*, *przyczynę*, *warunek*, *przyzwolenie czynności*, *stanu* lub *właściwości*. Pytamy o nie najczęściej: *gdzie?*, *skąd?*, *dokąd?*, *którędy?*, *kiedy?*, *odkąd?*, *dopóki?*, *jak?*, *po co?*, *dłaczego?*, *pod jakim warunkiem?*, *mimo co?*“ (pytania napisane kolorowym tuszem).

b) Treść tablicy zawiera:

1. obraz stojącego na warcie na granicy PRL żołnierza; obok obrazka umieszczone napisy: *stoi — na straży — zawsze — na granicy — wiernie.*

2. sylwetkę żołnierza, który umiera w boju; obok obrazka napisy: *umiera — na froncie — w razie potrzeby — mimo młodości.*

3. sylwetkę żołnierza, który w boju zdobywa sztandar; obok napisy: *bohaterski — w obronie i natarciu — bez granic — dzięki patriotyzmowi.*

Czynności, stan i właściwości przedstawionych na obrazku osób wypisane są jednym kolorem, zaś okoliczniki łączące się z nimi innym kolorem.

### Tablica nr 3

a) Napis: „Dopełnienia dopełniają znaczenie wyrazu określanego (czasownika, przymiotnika, przysłówka) wskazując przedmiot. Pytamy o nie jakimkolwiek — prócz mianownika — przypadkiem zaimków *кто? co?*, bez przyimka lub z przyimkiem.“

b) Treść tablicy przedstawia kolejno napisy uzupełniane obrazkami.

1. Pragniemy *kogo? czego?* — *Pokoju* (obraz gołąbka pokoju z napisami w różnych językach świata).

*Sprawni do kogo? czego?* — *do Pracy i Obrony* (odznaka SPO).

2. Pomagamy *komu? czemu?* — *chłopu* (obraz wsi zelektryfikowanej).  
*Posłuszni komu? czemu?* — *Partii* (napis PZPR).

3. Pogłębiany *kogo? co?* — *sojusz* (obraz zbratania robotnika i chłopu).  
*Walczymy o kogo? o co?* — *o dostawy* (obraz zbiorowej dostawy zboża).

4. Gardzimy *kim? czym?* — *kułakiem* (obraz obładowanego bogacza).

5. Marzymy *o kim? o czym?* — *o socjalizmie* (obraz spółdzielni produkcyjnej).

Wszystkie powyższe obrazy wykonane są jasnymi, żywymi kolorami na dużych tablicach o rozmiarach 120×80 cm.

## DISKUSJA NAD ARTYKUŁEM „PAN TADEUSZ“ W KLASIE VII — TRWA!

Zainicjowana w nrze 5 „Polonistyki“ z r. 1954 dyskusja nad opracowaniem „Pana Tadeusza“ w klasie VII ujawniła żywe zainteresowanie nauczycieli tym niezmiernie trudnym i ważnym problemem programowo-metodycznym, którego próbę rozwiązania podał Paweł Bagiński.

Diskusja ta wniosła już wiele cennych uwag krytycznych i uzupełnień.

Redakcja „Polonistyki“ prosi o nadsyłanie dalszych wypowiedzi. Wszystkie one zostaną podsumowane w jednym z ostatnich numerów naszego czasopisma z bieżącego roku — Roku Mickiewicza. Przyczyni się to niewątpliwie do lepszego opracowania arcydzieła naszej literatury w szkole podstawowej w latach następnych.

Przypominamy, iż to samo ma na celu ogłoszony w poprzednim numerze konkurs na najlepsze opracowanie utworów Mickiewicza w szkole. Jest to jeden z wyra-

zów holdu składanego w tym roku naszemu największemu poecie. Niechże udział w tym konkursie weźmie jak największa rzesza Czytelników „Polonistyki“ i wszyscy nauczyciele-poloniści, którzy pracą swą tak bardzo przyczyniają się do tego, że „Pan Tadeusz“ dociera „pod strzechy“!

\*

Zgodnie z informacją, że artykuł: „Pan Tadeusz“ w klasie VII należy traktować jako dyskusyjny, pozwalam sobie zabrać głos.

Najpierw o fragmentach *Pana Tadeusza* w programie.

Jednolitość akcji, spistość wątku, wreszcie przeznaczenie, dla którego *Pan Tadeusz* ujrzał światło dzienne, zaprzeczają fragmentaryczności. Duża część młodzieży po ukończeniu klasy VII opuszcza w ogóle szkołę i trzeba tylko przypadku, by przeczytała ona *Pana Tadeusza*. Dlatego należy opracować całość, by młodzież poszła w życie ze znajomością najklasyczniejszego arcydzieła naszej literatury. Lecz ponieważ szkoła podstawowa nie jest predestynowana do opanowania tak dużego materiału, trzeba go skrócić. Dokonać tego należy w ten sposób, by zachować całość akcji, uwypuklić wątki, ukazać piękno ojczystej przyrody i artyzm poety, nic nie ująć z postaci Robaka, Tadeusza, Horeszki i innych.

Weźmy dla przykładu jeden z problemów *Pana Tadeusza*, np. postępowość. Tkwi ona nie tylko w akcie uwłaszczenia chłopów przez Tadeusza i Zosię. Postępowość w *Panu Tadeuszu* tkwi w problemie Jankiela-emisariusza, którego Mickiewicz przedstawił wbrew wstecznym przesądom jako Żyda-patriotę, wykazując postępowe poszanowanie innej narodowości. Postępowość w *Panu Tadeuszu* tkwi i w problemie postaci Rykowa. Jest on Rosjaninem szlachetnym i śmiałym. Tu wyraziło się poszanowanie braterstwa dla innej niż nasza narodowości. Chcąc przeto wyłowić te kardynalne walory utworu, nie możemy go ćwiartować i szarpać na sztuki i podawać okruchów sztukowanych naszym opowiadaniem. Nie zaznajomiwszy się z tekstem młodzież nie nabierze przekonania o tej sprawie.

W artykule, w lekcji trzeciej, jest powiedziane w nawiasie: „opowiemy w kilku słowach itd.“... Jest to niewłaściwe podejście, bo:

1. Nie wyręczajmy Mickiewicza! O n to opowiedział i na pewno lepiej to zrobił od nas.

2. „W kilku słowach“ zamknąć to, na co poeta poświęcił całą księgę?!

Prawidłowo postępując należałoby przeczytać tekst *Bitwy* z opuszczeniem tych fragmentów, które są dygresjami nie wpływającymi na rozwój akcji ani nie stanowiącymi momentów uzupełniających charakterystykę osób. Nie można opuścić w opisie bitwy takich momentów, jak:

1. targ Sędziego z Płutem o Dobrzyńskich;

2. przybycie wozów kwestarskich i zachowanie się Robaka: „Pal, Tadeuszu, pal jak w jasną świecę“ (wiersz 306);

3. zachowanie się przybyłej szlachty i Maćka — jako ważny przyczynek do charakterystyki szlachty, która choć warcholska, jest solidarna i nie-mściwa;

4. pojedynek Hrabiego z Rykowem, tchórzostwo i podłość Płuta — zmoskwiczonego Polaka, oraz przeciwstawienie mu postaci Rykowa;

5. dwukrotne narażenie życia przez Robaka dla ratowania życia Hrabitemu i Gerwazemu;

6. fragment z sernicą.

Wymienione fragmenty powinny być przeczytane w ten sposób, by po wykreśleniu dygresyj utworzyły całość. Nie wolno pozbawiać młodzieży przeżyć silnie emocjonujących. Gdy w praktyce swojej dochodzę do momentu w wierszu 658: „strzelił i trafił...” po klasie przechodzi cichy jęk czy westchnienie, a po słowach „w środek kapelusza” — wybucha huragan śmiechu i prawdziwej radości. W jakim celu i z jakiej przyczyny mamy zataić te perły humoru i uczucia, a dać w to miejsce „nasze opowiadanie“?

Postać Robaka musimy bezwzględnie wyczelować. Nie nam poprawiać Mickiewicza! — Dziejów Jacka nie możemy poznawać tylko z jego spowiedzi. A rehabilitacja? Czyż to nie dalszy ciąg jego dziejów? Wpadniemy w koleiny bakalarskie, w tunel bez wyjścia i bez światła. Bernardyna-rubachę, kwestarza-emisariusza, Robaka-dyplomatę, Jacka-wąsala-bohatera poznawać muszą nasi wychowankowie ze wszystkich szczegółów poematu i samodzielnie stworzyć sąd o nim. Uważam, że charakterystyki osób nie należy podawać w sposób tak werbalny, o jaki można posądzić powyższy artykuł. Samodzielność myślenia, twórcze wydawanie sądów własnych, wysnuwanie wniosków jest formą nauczania bardziej atrakcyjną i wychowawczą. Nie mogę ująć tu wszystkich problemów, daję tylko przykłady.

Po przeczytaniu w wyżej podany sposób całości utworu zastosujemy „swobodne wypowiedzianie się na temat lektury“, wysuwając następujące problemy:

a) wątek główny i poboczne,

b) dokładne określenie czasu (od piątku wieczorem itd.), miejsca, zawiązanie akcji, rozwinięcie z punktem kulminacyjnym i rozwiązanie,

c) charakterystyka poszczególnych postaci i ogółu szlachty,

d) tło historyczne,

e) postępowość,

f) idea i geneza utworu,

g) przyroda w opisach.

Artykuł kol. Bagińskiego może oddać nauczycielstwu nieocenione usługi. Bardzo bowiem wygodnie sięgnąć po gotowy konspekt i bezkrytycznie przeprowadzić lekcję. Kto jednak ukochał *Pana Tadeusza*, ten nie może się pogodzić z taką formą. Bo np. — na str. 27 czytamy: „Przejmujące jest piękno opisów przyrody...” Jak ma to rozumieć np. nauczyciel młody, bez doświadczenia? Czy ma te słowa wprost powiedzieć dzieciom? Przecież

*Instrukcja programowa* podaje tylko opis burzy. Skądże zatem o tym pięknie ma się młodzież dowiedzieć? Chyba tylko pozostaje jej uwierzyć naszemu zapewnieniu, ale sama nie może tego skonstatować.

Reasumując stwierdzam, co następuje: fragmentaryczność w traktowaniu *Pana Tadeusza* w szkole podstawowej powinna jednak dać treściową całość, by dzieci z tekstu same wysnuły wnioski na temat problemów sprecyzowanych powyżej. Z każdej księgi wyodrębnić trzeba te fragmenty tekstu, które tę właśnie rolę spełnią. Wymaga to oczywiście więcej czasu na przygotowanie się do lekcji niż wybranie gotowego tematu podanego w *Programie*. Tego jeszcze tylko brakuje, żeby w czytance podać te fragmenty, i z całością utworu w ogóle nie trzeba się zapoznawać! Przy powyższym traktowaniu sprawy wszyscy uczniowie z zapałem czytają w domu opuszczone przez nas partie i w ten sposób uzupełniają całość. Czytanie w klasie, o ile nauczyciel czyta naprawdę pięknie, daje dzieciom niezapomniane, wspaniałe przeżycie.

Wanda Horak  
Kłodnica, pow. Koźle

Artykuł P. Bagińskiego „*Pan Tadeusz*“ w klasie VII stał się dla nauczycieli drogowskazem metodycznym, rzeczowym i ideowym w realizacji trudnego odcinka programowego, jakim jest cykl tematów z *Pana Tadeusza*.

W celu ukazania wartości tej pracy trzeba bliżej przypatrzeć się jej treści po opracowaniu zagadnienia w szkole.

Już na wstępie autor podkreśla konieczność rzetelnego ustosunkowania się do tematów, sugerując czytelnikowi prawidłową organizację pracy. Może w punkcie 1 i 5 zbyt „rozkazująco“ polecił poloniście wyposażenie uczniów w egzemplarze *Pana Tadeusza* i pomoce naukowe, nie licząc się z sytuacją niektórych szkół w zakresie wyposażenia i warunków pracy.

W naszej szkole np. na 32 uczniów dysponowałem zaledwie 18 egzemplarzami książki. A są szkoły, które operowały 3—4 albo nawet jednym egzemplarzem.

W pierwszej lekcji, jak zresztą i w następnych, całkowicie pominięto sprawę tematu lekcyjnego. Może jest to celowe — aby nie narzucać uczącemu szablonu? Projekt tej lekcji przewiduje pogadankę, czytanie fragmentów, powtórzenie lekcji oraz zadanie domowe. Wydawałoby się, że jest to najzupełniej poprawne pod względem metodycznym. Szkoda jednak, że w wyjaśnieniach o pogadance nie podano źródeł, z których nauczyciel mógłby czerpać do niej materiały.

Na drugiej lekcji autor proponuje: odczytanie fragmentów, wyjaśnienie nieznanych wyrazów i zwrotów, zwrócenie uwagi na okres historyczny (każe przy tym unikać szczegółów przy podkreślaniu klasowej różnicy między Jackiem a Horeszką), następnie charakterystykę Gerwazego i notatkę w zeszytcie oraz zadanie pracy domowej.

Trzeba stwierdzić na podstawie praktyki, że lekcja jest przeładowana zarówno pod względem formalnym, jak i rzeczowym. Przypominanie wydarzeń historycznych i montowanie charakterystyki na jednej lekcji zajmuje stanowczo za wiele czasu.

W drugiej lekcji słabiej też podkreślono momenty wychowawcze, mimo że tekst nasuwa do tego sporo okazji.

Trzecią lekcję nauczyciel zaczyna od powtarzania wiadomości i z kolei analizuje tekst, z podkreślaniami ołówkiem ważniejszych cytatów. Tu lekcja urywa się pod względem metodycznym i pozostawia nauczyciela w przykrych sytuacji poszukiwania dalszej drogi postępowania. Nie wiem, czy celowo, czy przypadkiem i tu zapomniał autor o jedności nauczania i wychowania, gdyż właśnie w tej lekcji nie uwzględnił tej zasady, a ponadto zapomniał o pracy domowej. Zdaniem moim każda lekcja powinna zawierać w sobie postulat wychowawczy. Doświadczony nauczyciel wie dobrze, jakie wartości wychowawcze zawiera tekst, lecz może nieraz o tym nie wiedzieć nauczyciel młody, mniej doświadczony, borykający się z trudnościami na każdym etapie lekcyjnym.

W czwartej lekcji widzę następujące człony metodyczne:

1. powtórzenie (dzieje Jacka Soplicy),
2. wyjaśnienie trudniejszych zwrotów,
3. układanie charakterystyki (Jacka),
4. notowanie fragmentów tekstu,
5. praca domowa.

Najwięcej czasu zajęła nam charakterystyka Jacka, w której uwzględniono patriotyzm, cechy charakteru, konflikt szlachecko-magnacki, sprawy społeczne i polityczne, stojące ponad sprawami prywatnymi i osobistymi.

Projekt daje wiele materiału do charakterystyki gromadząc wiele wierszy i cytatów. Mniej natomiast autor powiedział, „jak to zrobić“.

Piąta lekcja przewiduje czytanie prac piśmiennych, ich korektę i uzupełnienie, analizę związku treści spowiedzi Jacka z formą literacką, porównywanie dwóch wypowiedzi, zwrócenie uwagi na język i notatkę o języku autora.

Podobnie jak w lekcji drugiej i trzeciej, tak i tutaj zapomniano o momencie wychowawczym.

Braki pod tym względem odrobiono na lekcji następnej, szóstej, w której silniej podkreślono miłość ojczyzny poety, ujawniającą się w opisach przyrody i krajobrazu.

Obok walorów dodatnich trzeba jednak podkreślić niefortunny układ metodyczny tej lekcji, gdyż zatracono w niej porządek i tok systematycznego postępowania.

Podobnymi usterkami „grzeszy“ lekcja siódma, w której obok „zwracania uwagi“, „zaznaczania“ i notowania poszczególnych części nie widać nic interesującego pod względem metodycznym.

Pięknie opracowano lekcję ósmą, która wnosi wiele ciekawego materiału rzeczowego (rozdzielanie rodzajów porównań); wysunięto tu także po raz pierwszy ćwiczenia słownikowe, które odgrywają ważną rolę w kształceniu języka uczniów w szkole podstawowej.

Lekcja dziewiąta, zapoczątkowana konkursem declamacji, jest dobrze przemyślana i udało się zarówno w projekcie, jak i w praktyce. Wprowadzenie ważnego zagadnienia uwłaszczenia chłopów przez Tadeusza, reprezentanta młodego pokolenia, jest cennym momentem wychowawczym. Prócz tego projekt każe zwrócić uwagę na postać Tadeusza, urastającego do roli bohatera, patrioty i reformatora.

Wskazując dobitniej na kwestię uwłaszczenia chłopów autor projektu przewiduje możliwość ewentualnego uszczuplenia materiału lekcyjnego w razie braku czasu przy realizacji jednostki lekcyjnej. Z możliwości tej korzystali na pewno liczni nauczyciele-poloniści.

Lekcja dziesiąta opracowana jest szeroko i wszechstronnie i właśnie przy takiej teoretycznej pomocy nauczyciel-praktyk mógł ją z dużym powodzeniem przeprowadzić. Ekonomiczne wykorzystanie czasu zależało w dużej mierze od zaradności nauczyciela i poziomu klas. Autor w uwagach końcowych zastrzega się, że lekcja ta mogła być przeładowana. Istotnie trzeba to stwierdzić, niemniej stanowi ona konsekwentną całość i pełną jednostkę lekcyjną i metodyczną.

Stosunkowo słabiej wypadła lekcja jedenasta. Chociaż wskazano tu kierunek analizy tekstu i charakterystykę szlachty zaściankowej, nie zwrócono uwagi czytelnika na przyczyny podupadania szlachty z Dobrzynia. Poza krótkimi wskazaniem autor nie spróbował rzetelnie opracować lekcji, zapewne więc godzi się tu na dowolność lub ...składa trudności na barki nauczyciela. Pozytywnym momentem lekcji jest omówienie pracy domowej.

Dwunasta jednostka lekcyjna przeładowana jest nadmierną ilością materiału historycznego. Częste powtarzanie tych samych faktów historycznych przy opracowaniu *Pana Tadeusza* jest zjawiskiem powszechnym w omawianej pracy. Jest to również błąd często popełniany przez nauczycieli.

Lekcja trzynasta, na temat *Poloneza*, zwraca uwagę na postać Podkomorzego. Wskazówki projektu tylko częściowo jednak rozświetliły drogę metodyczną, jaką winien postępować nauczyciel.

Lekcja czternasta podsumowuje i utrwała cały cykl lekcji poświęconych poematowi Mickiewicza.

Ogólnie stwierdzić należy pozytywnie duży wysiłek autora artykułu i wielką wartość jego pracy. Należałoby sobie życzyć w *Polonistyce* więcej podobnych opracowań, które z ogromnym zadowoleniem przyjmować będą nauczyciele. Oprócz bezpośredniej pomocy, jaką dał projekt, uczy on analizy tekstu literackiego, do której *Instrukcja programowa* przywiązuje tak dużą wagę.

Najsłabszymi pozycjami metodycznymi projektu są lekcje: trzecia, piąta i jedenasta. Pozostałe są na ogół dobre i bardzo użyteczne.

Szkoda, że autor całkowicie pominał sprawę pomocy naukowych — obrazów, które odegrałyby wielką rolę przy opracowaniu *Pana Tadeusza*. A tak silnie odczuwamy ich brak w naszej pracy! Niestety, dotychczas nie wypełniliśmy tej dużej luki w nauczaniu naszego przedmiotu. Naszą pracę szkolną cechuje „metoda akademicka“, bez uwzględniania okresów rozwoju psychicznego młodzieży, przestrzegania ważnej zasady pogłębłości i kształcenia samodzielności myślenia w analizach utworów literackich.

Wilhelm Cierpka  
Brzezinka k. Mysłowic

WANDA ŁUKSZO

## WIERSZE MAJAKOWSKIEGO W KLASIE VIII

Wiersze Majakowskiego *Lewą marsz* i *Dobrze*, artystycznie dojrzałe, o zdecydowanej wymowie ideologicznej, stanowią materiał lekcyjny, który naczelnemu postulatowi naszej pracy szkolnej — postulatowi jedności nauczania i wychowania, odpowiada w sposób jak najbardziej naturalny. Włodzimierz Majakowski należy bowiem do tego rodzaju twórców, którzy nie znają rozdzwiewku między działalnością artystyczną a życiem osobistym. Przejawszy się ideą rewolucyjną, całą swą twórczość poświęcił tej sprawie. Gorąco przeżywana problematyka szukając wypowiedzi artystycznej wyznaczała środki formalne. Dlatego też wiersze Majakowskiego są klasycznym przykładem zespolenia treści utworu z jego kształtem formalnym.

Na wiersze Majakowskiego *Instrukcja programowa* przeznaczona w klasie VIII dwie godziny.

Na pierwszej lekcji zapoznamy młodzież z sylwetką poety oraz omówimy wiersz *Lewą marsz*.

Lekcję rozpoczniemy od ukazania uczniom portretu pisarza i od opowiadania o jego życiu i twórczości. (Ułatwi to młodzieży odczucie entuzjazmu rewolucyjnego utworów Majakowskiego.) Następnie zapoznamy klasę z tekstem wiersza przez odczytanie go — czytać powinien nauczyciel, ze względu bowiem na specjalne wymogi dykcji, które stawia poezja Majakowskiego, młodzież nie potrafi jej należycie odczytać, a co za tym idzie — zrozumieć.

Po przeczytaniu utworu staramy się wspólnie z młodzieżą określić jego treść — zawierającą wezwanie do walki z interwencją. Następnie zastanawiamy się, w jaki sposób, za pomocą jakich środków językowych wyrażamy wezwanie czy apel. Młodzież dochodzi do wniosku, że do wyrażenia tego rodzaju treści służą *ex professo* wykrzykniki i zdania wykrzyknikowe.



Polecamy zatem młodzieży przypatrzeć się budowie gramatycznej utworu. Stwierdzamy, że jest on zbudowany przeważnie z równoważników i zdań wykrzyknikowych. Następnie zwracamy uwagę na fakt, że wykrzyknikowe formacje słowne są wyrazem woli mówiącego, świadczą o jego bezkompromisowej postawie, domagającej się określonego działania. Rozkaźniki wiersza *Lewą marsz* posiadają charakter kategoriycznego imperatywu: „Rozwijajcie się w szyk marsza“, „Murem piersi nadstawiaj“ i inne, a wyrażone są formą drugiej osoby czasownika: „rozwijajcie się“, „pędźcie“, „niebo zaćmiewaj“, „mocuj palce“ itd. Wyjaśniamy, że poeta chciał w ten sposób podkreślić swój stosunek do zagadnienia rewolucji, pokazać swoje osobiste zaangażowanie w sprawę robotniczą. Zwracamy uwagę młodzieży, że poeta nie posłużył się w tym wierszu obiektywizującą formą trzeciej osoby czasownika, lecz zawsze używa osoby pierwszej lub drugiej: „zajeżdźmy kobyłę historii“, „grozi lew wam“, „najemna nas banda zalewa“, „przyszłość zmoże nas w walce“ — umieszczając siebie w obozie rewolucjonistów.

Taka analiza gramatyczna szaty językowej utworu winna unaocznić młodzieży, że kształt formalny wiersza nie jest dziełem przypadku czy kaprysu poety, lecz wyrasta organicznie z założeń ideowych dzieła.

Zastanawiając się z kolei nad funkcją artystyczną użytych w tym utworze środków językowych, należy wypuklić, że nadają one wierszowi dynamikę, czynią wiersz bardziej rytmicznym, bojowym, rewolucyjnym. Zwracamy uwagę na doskonałą harmonię między tendencją utworu (wezwanie do walki) a jego wyrazem formalnym. Stwierdzamy ścisłą współzależność obu elementów: bojowa ideologia pociąga za sobą bojowe środki wyrazu, które dynamizują wiersz i silnie oddziałują na czytelnika. Wzajemne uwarunkowanie treści i formy utworu staje się zupełnie wyraźne, jakkolwiek uwzględniliśmy na razie jedynie stronę składniową. Zagadnienie to zarysuje się jeszcze wyraźniej, gdy dokonamy analizy słownikowej.

Uprzytomniwszy młodzieży, że wiersz *Lewą marsz* służy ideologii proletariackiej, informujemy, że utwór ten jest poświęcony marynarzom (przy tej okazji należy wspomnieć o roli, jaką odegrali marynarze w pierwszych dniach Rewolucji Październikowej), ludziom wywodzącym się z chłopów lub robotników. Jakim więc językiem, jakim słownikiem winien posłużyć się autor zwracając się do rzesz proletariackich? Rzecz jasna, że styl winien być jak najbardziej prosty, a słownik — proletariacki. Analizując słownik utworu stwierdzamy, że autor posługuje się wyrażeniami związanymi z zawodem marynarza (pancernik, reda, kil). Poeta nie dobiera „salonowych słówek“. W śmiertelnej rozprawie ze zniechęconym ustrojem burżuazyjnym nie na miejscu byłyby „wersalskie“ zwroty. Poeta użył mocnych, proletariackich wyrażen: „gardłować“, „kobyła historii“, „najemna banda“, a wreszcie następuje kapitalny obraz: „Mocuj świata na grdyce proletariatu palce“. Wykażemy młodzieży, że wprowadzenie prozaizmów odgrywa doniosłą artystycznie rolę przy równoczesnym wypukleniu postawy ideologicznej autora.

Na koniec zwracamy uwagę na równoważnik „lewa“, występujący po każdej zwrotce. Zastanawiamy się nad jego funkcją artystyczną. Młodzież przypomina, że wyrażenia tego używa się w marszu. Stwierdzamy więc, że elementem konstrukcyjnym utworu jest motyw marszu. Dynamizuje on wiersz, nadaje mu rewolucyjną gotowość.

Pod koniec lekcji ujmujemy cały materiał w postaci wniosku sformułowanego przez młodzież przy pomocy nauczyciela. We wniosku należy podkreślić, że wiersz Majakowskiego *Lewą marsz* jest doskonałym przykładem zespolenia treści utworu z jego kształtem formalnym. Rewolucyjna ideologia narzuciła wierszowi rewolucyjną formę: układ wiersza (kompozycja) przybiera postać marszu, metaforyka i słownictwo służy treści. Podkreślamy następnie, że taka harmonia jest warunkiem i miarą piękna utworu. Wniosek zapisujemy w zeszytcie, a jako pracę domową polecamy młodzieży nauczyć się wiersza na pamięć lub przynajmniej nauczyć się go ładnie czytać.

\*

Gdy wiersz *Lewą marsz* mówił o walczącym proletariacie, umieszczony w *Wypisach* fragment poematu *Dobrze* ukazuje człowieka radzieckiego w pracy nad zbudowaniem socjalizmu.

Na początku tej lekcji przypominamy dorobek lekcji poprzedniej: uczniowie opowiadają biografię pisarza, referują wyniki analizy wiersza *Lewą marsz*, recytują utwór.

Następnie nauczyciel odczytuje umieszczony w *Wypisach* fragment poematu *Dobrze* i przy pomocy pytań dokonuje analizy ukazanego obrazu. Młodzież opowiada o pracy prostych ludzi, pracy ciężkiej, lecz podejmowanej z entuzjazmem, bez myśli o zarobku, w tym celu jedynie, aby życie w młodych republikach radzieckich było lepsze i szczęśliwsze. Uwypuklamy patriotyzm tych ludzi, który został podkreślony przez autora częstym użyciem słowa „nasz“.

Zwracamy uwagę młodzieży, że ostatnie wiersze są odpowiedzią na to, w imię czego ci ludzie pracują, jaka idea jest motorem ich entuzjazmu. Jest to odpowiedź krótka, bardzo krótka, tak zwarta jak definicja naukowa, a zawierająca w sobie treść całego wiersza, więcej nawet — stanowi dopowiedzenie tego, co było niejasne w utworze, co domagało się rozwiązania — jest niejako uzupełnieniem, po którym wszystko staje się jasne. Pełni taką rolę, jak kropka w zdaniu: jest jego wykończeniem. Teraz komunikujemy młodzieży, że taka część końcowa wiersza, która zawiera w sobie część utworu i jego niejako uzupełnienie nazywa się puentą — po prostu kropką. (Jeśli młodzież uczy się języka francuskiego, dobrze jest zachować pisownię francuską: „pointa“ — etymologia tego wyrazu stanie się wtedy jaśniejsza.)

Bardzo ważnym zagadnieniem, które należy poruszyć na tej lekcji, jest kwestia rytmicznego rozczłonkowania utworu. Celowość rozbicia toku wierszowego na mniejsze jednostki rytmiczne najlepiej uzasadnić na przykładzie

fragmentu „Ładować będziemy itd.“ (do kropki). Ustęp ten należy przeczytać akcentując zgodnie z intencją autora każde słowo, przez co uzyskamy rytm zgodny z ruchem kół ruszającej z miejsca lokomotywy:

ładować  
będziem  
setki  
pni.

W dalszym ciągu ustępu jednostką rytmiczną będą zespoły parosłowne, co zgodnie z ruchem kół wzmocni tempo rytmiczne, aby wreszcie dojść do rozwiązania tej frazy rytmicznej poprzez 3 mocne akcenty podkreślające wartość każdego słowa:

w przemarznięte  
republiki  
nasze.

Odczytawszy odpowiednio ten ustęp ułatwiamy młodzieży zrozumienie celowości i nowatorstwa rytmicznego — nie chodzi tu o onomatopieję. Nowatorstwo rytmiczne spełnia ważną rolę ideologiczną — autor przez zwiększenie liczby akcentów chce położyć nacisk na słowa ideologicznie ważne.

Nowatorstwo graficzne nie jest zatem jakimś wymysłem grafomańskim, lecz spełnia ważną funkcję artystyczną i ideologiczną. Dla uwypuklenia związku między treścią utworu a jego budową odczytamy ten fragment w taki sposób, jak gdyby on był napisany wierszem o schemacie 8—9, 8—9. Zatraci się wtedy jego rewolucyjny, bojowy charakter — wiersz stanie się błady, bez wyrazu, zginie jego żarliwość ideologiczna. Gdy młodzież skonstatuje różnicę między obu typami wiersza, w jak najbardziej przystępny sposób i ciągle operując przykładami wyjaśniamy, w czym leży tajemnica nowej rytmiki. Zwykle najmocniej akcentuje się ostatnie słowo wiersza. Chcąc uzyskać więcej akcentów, należy zrobić więcej wierszy — i oto autor wiersz rozbija na mniejsze jednostki. Uzyskuje przez to wiele akcentów, każde słowo staje się teraz ważne, a utwór nabiera rewolucyjnej dynamiki. Tak więc nowatorska forma wierszy Majakowskiego nie jest kaprysem poety, lecz jak najściślej wiąże się z treścią utworu i postawą ideologiczną pisarza.

Dla wykazania ścisłego związku między treścią a formą spróbujmy przeczytać jakiś znany młodzieży utwór liryczny na sposób wiersza Majakowskiego. Uczniowie od razu zauważą zgrzyt między treścią utworu a jego ukształtowaniem formalnym. Teraz już łatwo będzie wyprowadzić wniosek, że prawdziwe dzieło sztuki cechuje wewnętrzne uzgodnienie elementów treści z wyznacznikami formalnymi.

Pod koniec lekcji młodzież sformułuje wniosek oceniający wartości ideowe i artystyczne utworów Majakowskiego. Wniosek należy wpisać do zeszytów przedmiotowych. Na zakończenie lekcji najzdolniejszy deklamator odczyta omawiany fragment, aby wyrozumowana ocena twórczości poety uzyskała i emocjonalną aprobatę.

## O NOWYM PROJEKCIE PROGRAMU NAUKI O JĘZYKU DLA KLAS V — XI SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Badania wyników nauczania, prowadzone od paru lat przez Instytut Pedagogiki, wykazują słabe opanowanie gramatyki zarówno przez uczniów szkół podstawowych, jak i przez uczniów liceów ogólnokształcących. Ten stan rzeczy potwierdzają również egzaminy promocyjne, egzaminy maturalne i egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Nawet wśród słuchaczy pierwszego roku polonistyki poziom znajomości gramatyki jest na ogół słaby. (Dowiadujemy się o tym między innymi z artykułu Janiny Żlabowej, zamieszczonego w nrze 6 *Polonistyki* z roku 1954.)

Dowodzi to niewątpliwie, że nauczanie gramatyki w szkołach ogólnokształcących cierpi na liczne braki. Ich przyczyny — to obok niewłaściwych metod nauczania oraz słabego przygotowania nauczyciela także błędy programu. Taką opinię spotykamy w licznych wypowiedziach nauczycieli na łamach prasy oraz na zebraniach zespołów przedmiotowych WODKO. Wielu nauczycieli domaga się np. prowadzenia nauki o języku w klasach licealnych, rozładowania i uproszczenia materiału gramatycznego w szkole podstawowej, położenia większego nacisku na ćwiczenia praktyczne, bez których nauczanie gramatyki nie osiąga zamierzonych celów, bo nie prowadzi do wyrobienia umiejętności sprawnego posługiwania się językiem.

Te głosy nauczycieli-polonistów, jak również wnioski płynące z badań wyników nauczania i egzaminów wzięły pod uwagę Instytut Pedagogiki przystępując w roku 1953 do opracowania nowych projektów programu nauki o języku. Komisja Programowa ma już za sobą przeszło półtora roku pracy w tej dziedzinie. W końcu roku 1953 opracowano pierwszą redakcję nowego projektu programu nauki o języku dla klas V—XI. Po otrzymaniu uwag krytycznych od recenzentów, profesorów wyższych uczelni i nauczycieli-polonistów i przedyskutowaniu ich na posiedzeniach Komisji przystąpiono do opracowania drugiej, poprawionej redakcji projektu.

W celu wciągnięcia do dyskusji nad programami jak największego grona nauczycieli Instytut Pedagogiki postanowił zamieścić tę wersję w niniejszym numerze *Polonistyki*.

Przystępując do opracowania nowego projektu programu Komisja ustaliła następujące główne wytyczne nauki o języku w klasach V—XI:

1. Opanowanie języka ojczystego w stopniu umożliwiającym swobodne, poprawne i ścisłe wyrażanie myśli w mowie i piśmie.
2. Opanowanie podstawowych wiadomości z gramatyki, ortografii i interpunkcji; wyrobienie nawyków poprawnego pisania.
3. Wzbogacenie języka uczniów i podniesienie kultury ich języka.
4. Zaznajomienie uczniów z najważniejszymi zagadnieniami z zakresu językoznawstwa.

5. Budzenie umiłowania języka ojczystego, troski o staranność i czystość wypowiedzi.
6. Ustalenie podstaw do nauczania języków obcych.

Widząc przyczyny trudności i niepowodzeń dotychczasowego nauczania gramatyki w ilościowym i jakościowym przeroście materiału, braku kontynuacji kursu gramatyki w wyższych klasach liceum oraz w formalizmie i werbalizmie w nauczaniu, Komisja przyjęła następujące wytyczne zmierzające do usunięcia tych trudności:

1. Prowadzenie nauki o języku we wszystkich klasach licealnych.
2. Odrzucenie zbędnego teoretycznego materiału, nie dającego uczniom praktycznych korzyści, oraz daleko posunięte ustopniowanie trudności przez przeniesienie trudniejszego materiału do klas wyższych.
3. Zwiększenie ilości ćwiczeń gramatycznych.
4. Silniejsze powiązanie nauczania gramatyki z nauczaniem ortografii.
5. Zracjonalizowanie nauki gramatyki przez zastąpienie werbalnych sformułowań oraz pamięciowego opanowania terminów abstrakcyjnych ukazaniem istotnych cech poszczególnych kategorii gramatycznych (na typowych, zrozumiałych przykładach) oraz współzależności formy i odpowiadającej jej funkcji.

Porównanie nowego projektu programu nauki o języku z programem dotychczasowym pozwala stwierdzić, że istnieją między nimi znaczne różnice zarówno w doborze materiału na poszczególnych szczeblach nauczania, jak i w rozplanowaniu materiału.

Dotychczasowy program nauki o języku, obowiązujący od roku 1951, nieznacznie zmieniony przez *Instrukcję programową* z roku 1954, umieszczał niemal cały kurs gramatyki w klasach szkoły podstawowej. Klasa VIII, w której program przewidywał powtórzenie i pogłębienie wiadomości z lat poprzednich, właściwie zamykała kurs gramatyki współczesnej polszczyzny. Program z roku 1951 wyznaczał jeszcze 15 godzin na powtórzenie gramatyki i ortografii w klasie X, czego nie znajdujemy już w ostatniej *Instrukcji programowej*. Według niej w ramach 15 godzin przeznaczonych na naukę o języku nauczyciel ma powtórzyć z uczniami zasady pisowni i interpunkcji oraz omówić charakterystyczne cechy literackiego stylu okresu romantyzmu i pozytywizmu.

Nowy projekt programu rozkłada materiał z nauki o języku w klasach V—XI na dwa cykle. Cykl pierwszy, obejmujący klasy V—VII, stanowi wstępną systematykę, cykl drugi, obejmujący klasy licealne — systematyczny kurs nauki o języku.

Wprowadzenie systematycznego kursu nauki o języku do klas licealnych pozwoliło na zmianę koncepcji doboru i układu materiału w klasach V—VII szkoły podstawowej; pozwoliło przede wszystkim na rozładowanie materiału programowego oraz na daleko posunięte ustopniowanie trudności przez przesunięcie trudniejszego materiału do liceum. Niewątpliwie ułatwi to pracę dydaktyczną nauczycielowi, który opierając się na dotychczasowym progra-

mie stykał się często z materiałem zbyt skomplikowanym dla uczniów szkoły podstawowej, a poza tym z powodu przeładowania programu nie miał czasu na przeprowadzenie odpowiedniej ilości ćwiczeń utrwalających wiadomości gramatyczne i pogłębiających sprawność językową uczniów.

Rozładowanie materiału nastąpiło głównie w działach nauki o częściach mowy i o składni. Usunięto np. z kursu szkoły podstawowej znaczeniowy podział zaimków, pojęcie podmiotu logicznego, podział przydawek na przymiotną, rzeczowną, dopełniaczową i przyimkową, zdanie orzecznikowe, niektóre zdania okolicznikowe oraz zdania wielokrotnie złożone.

Zasadniczo układ materiału w klasach szkoły podstawowej ma charakter liniowy, mianowicie uczniowie poznają w klasie V elementy fonetyki i nauki o częściach mowy (rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, zaimek), w klasie VI — czasownik i składnię zdania pojedynczego, w klasie VII — nieodmienne części mowy i składnię zdania złożonego. Jednakże w klasach V—VII występują także elementy układu koncentrycznego. Na początku nauki o częściach mowy w każdej klasie projekt programu przewiduje powtórzenie, a niekiedy także pogłębienie wiadomości o częściach mowy (np. w klasie V). Ze składnią zdania pojedynczego i złożonego w ogólnym zarysie spotykają się uczniowie już w klasie V, tak że kurs klas VI i VII opiera się na wprowadzonych już wiadomościach z tego zakresu.

To samo dotyczy słowotwórstwa, które nie występuje w szkole podstawowej jako odrębny dział, lecz jest omawiane w ramach nauki o poszczególnych częściach mowy w klasach V, VI, VII.

Taki układ zmniejsza trudności, jakie napotyka uczeń w swej pracy, bo utrwała i pogłębia jego wiadomości i uświadamia mu lepiej związki między poszczególnymi działami gramatyki.

Wyrazem tendencji uproszczenia nauczania gramatyki w klasach szkoły podstawowej jest inne niż w dotychczasowych programach ustawienie zaimka. Dotychczas uczniowie zaznajamiali się dokładniej z zaimkiem w klasie VI, przy czym musieli opanować zarówno funkcyjną, jak i znaczeniową klasyfikację zaimków. Z praktyki szkolnej wiadomo, że nastęrczało to poważne trudności. W nowym projekcie programu dla klas V—VII zaimek jest wprowadzany stopniowo, mianowicie zaimek rzeczowny po rzeczowniku, przymiotny po przymiotniku itd.

Jeszcze silniej zaznaczają się dążenia do zracjonalizowania nauczania gramatyki w dziale słowotwórstwa. Dotychczas punktem wyjścia nauki o budowie wyrazu była analiza słowotwórcza polegająca na podziale wieloczłonowym, tj. na podziale wyrazu na rdzeń, przyrostki i przedrostki. Ta metoda analizy słowotwórczej miała charakter mechaniczny i nie ukazywała kolejności nawarstwień cząstek słowotwórczych, była więc ahistoryczna. Ponadto sprawiała niemało kłopotów i uczniom, i nauczycielom, zwłaszcza tym, którzy nie mieli za sobą fachowych studiów w zakresie językoznawstwa.

W nowym projekcie programu przyjęto za podstawę analizy słowotwórczej dwuczłonowy podział wyrazu wprowadzony przez prof. Doroszewskiego

w *Monografiach słowotwórczych* (1928) i w *Podstawach gramatyki polskiej* (1952)<sup>1</sup>.

Zastosowano jednak ze względów praktycznych nieco inną terminologię: zachowując nazwę „formant“ dla elementu, za pomocą którego tworzy się (formuje) wyraz, wprowadzono na miejsce nazwy „temat słowotwórczy“ termin „podstawa słowotwórcza“. Istnieją bowiem obawy, że uczniowie mogliby mylić pojęcie tematu słowotwórczego z pojęciem tematu fleksyjnego.

Projekt programu nauki o języku dla klas licealnych różni się zasadniczo od dotychczasowego programu tym, że przewiduje systematyczny kurs gramatyki w klasach VIII—X, a mianowicie fonetykę i morfologię w klasie VIII, składnię zdania pojedynczego w klasie IX oraz składnię zdania złożonego w klasie X. Klasa XI stanowi zamknięcie nauki o języku. Poznają w niej uczniowie podstawy marksistowskiej nauki o języku, wiadomości o języku ogólnonarodowym i dialektach, o rozwoju języka, wreszcie zagadnienia kultury języka.

Wprowadzenie nauki o języku do wszystkich klas liceum pozwoliło na pogłębienie i rozszerzenie wiadomości gramatycznych niezbędnych do podniesienia sprawności językowej uczniów. Dzięki temu znalazły się w projekcie takie pozycje, jak podmiot towarzyszący, szeregowy i zbiorczy, forma orzeczenia przy kilku podmiotach, wartości stylistyczne zjawisk fonetycznych, słowotwórczych, fleksyjnych i składniowych i in.

Ponadto wprowadzono do projektu programu zagadnienia z pogranicza gramatyki i stylistyki, niewątpliwie bardzo ważne dla podnoszenia kultury językowej uczniów, zaznajamiające ich z bogactwem środków językowych oraz zasadami ich doboru w zależności od celu i charakteru wypowiedzi.

W zamieszczonym poniżej projekcie nowego programu nauki o języku brak szczegółowego programu ortografii i przestankowania, których opracowanie nie zostało ostatecznie zakończone w chwili oddawania numeru do druku. Ustalono już jednak koncepcję tego programu. Polega ona na silniejszym niż dotychczas związaniu ortografii i przestankowania z gramatyką. W każdej klasie podzieli się materiał ortograficzny i interpunkcyjny na dwie grupy: związaną z bieżącym materiałem gramatycznym i nie związaną z nim. W pierwszej grupie kolejność zagadnień ortograficznych i interpunkcyjnych jest zgodna z kolejnością odpowiednich zagadnień gramatycznych.

Intencją nowego projektu programu jest podniesienie poziomu nauczania gramatyki w szkole oraz ułatwienie nauczycielstwu pracy dydaktycznej. Powinni więc wypowiedzieć się na ten temat nauczyciele-praktycy. Ich głosy obok opinii naukowców-językoznawców ułatwią opracowanie ostatecznej redakcji projektu programu nauki o języku.

Wzywamy zatem do szerokiej dyskusji!

---

<sup>1</sup> Obszerne rozważania na ten temat zawiera artykuł St. Jodłowskiego pt. *Podstawowe zagadnienia metodologiczne słowotwórstwa* (*Poradnik Językowy*, r. 1954, z. 7). Por. też Jan Pilich *Uwagi o nauczaniu słowotwórstwa w szkole podstawowej* (*Poradnik Językowy*, r. 1955, z. 1).

# PROJEKT PROGRAMU NAUKI O JĘZYKU DLA KLAS V-XI

KLASA V — 96 godz.

I. Wstępna pogadanka o języku — 1 godz.

Język jako narzędzie porozumiewania się ludzi. Język wspólnym dobrem narodu. Uświadamianie uczniom bogacenia się języka w związku z poznawaniem rzeczywistości. Porozumiewanie się ustne i pisemne.

II. Głosownia — 7 godz.

Utrwalanie umiejętności rozpoznawania głosek, sylab, samogłosek i spółgłosek. Głoski a litery. Alfabet.

Przypomnienie umiejętności rozróżniania spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz twardych i miękkich. Artykulacyjne źródła dźwięczności i miękkości.

Głoski ustne i nosowe. Artykulacyjne źródło nosowości.

Akcent. Miejsce akcentu w języku polskim oraz najważniejsze jego osobliwości. Akcent zdaniowy (w związku z czytaniem).

III. Części mowy — 43 godz.

1. Utrwalenie umiejętności rozpoznawania części mowy: rzeczownika, czasownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka, przysłówka, przyimka na podstawie wiadomości z klas I—IV. Pogłębienie wiadomości o czasowniku: rozpoznawanie bezokolicznika. Rozpoznawanie spójnika i wykrzyknika. (4 godz.)

2. Rzeczownik — 21 godz.

Przypomnienie umiejętności wyróżniania rzeczowników na podstawie znaczenia (wyrazy oznaczające osoby, zwierzęta, rzeczy). Rozszerzenie terminu rzeczownik na rzeczownikowe nazwy czynności i cech (np. śpiew, zieleń, śpiewanie, używanie itp.) (1 godz.)

Słowotwórstwo rzeczowników. Wyrazy podstawowe i pochodne. Rozbiór słowotwórczy wyrazów pochodnych: podstawa słowotwórcza, formant. Przykłady formantów rzeczownikowych o wyrazistej wartości znaczeniowej.

Wyrazy pokrewne. Rodzina wyrazów. Rdzeń. (5 godz.)

Odmiana rzeczownika. Rozpoznawanie i nazywanie przypadków. Podział form deklinacyjnych na temat i końcówkę. Podział deklinacyjny rzeczowników (deklinacja męska, nijaka i żeńska). Różnice w odmianie rzeczowników żywotnych i nieżywotnych, osobowych i nieosobowych. Najważniejsze osobliwości w deklinacji rzeczownika. (14 godz.)

Zastosowanie składniowe rzeczownika w roli podmiotu i określeń. (1 godz.)

3. Zaimek rzeczowny — 2 godz.

Rozpoznawanie zaimków rzeczownych. Wiadomości normatywne z odmiany zaimków rzeczownych.

4. Przymiotnik — 8 godz.

Przypomnienie umiejętności wyróżniania przymiotników na podstawie znaczenia (wyrazy oznaczające cechy osób, zwierząt i rzeczy). Rozpoznawanie przymiotników na podstawie pytań: jaki, -a, -e? czyj, -a, -e?, który, -a, -e? (1 godz.)

Słowotwórstwo przymiotników. Przykłady formantów przymiotnikowych o wyrazistej wartości znaczeniowej. Sposoby stopniowania przymiotników. (2 godz.)

Odmiana przymiotnika: przypadki, liczby, rodzaj męski, żeński i nijaki w liczbie pojedynczej, męsko-osobowy i rzeczowy w liczbie mnogiej.



Główne zastosowanie składniowe przymiotnika w roli określeń. (5 godz.)

5. Zaimek przymiotny — 2 godz.

Rozpoznawanie zaimków przymiotnych. Wiadomości normatywne z odmiany zaimków przymiotnych.

6. Liczebnik — 5 godz.

Przypomnienie umiejętności rozpoznawania liczebników na podstawie znaczenia (wyrazy oznaczające ilość). Liczebniki główne. Rozpoznawanie na podstawie znaczenia liczebników porządkowych. Liczebniki zbiorowe, ich zastosowanie. Wiadomości normatywne z zakresu deklinacji liczebników.

7. Zaimek liczebnikowy — 1 godz.

Rozpoznawanie zaimków liczebnikowych. Wskazówki normatywne z zakresu odmiany.

IV. Wiadomości o zdaniu — 9 godz.

Utrwalenie umiejętności rozpoznawania rodzajów zdań (oznajmujące, pytające, rozkazujące). Wyróżnianie zdań wykrzyknikowych. (1 godz.)

Utrwalenie umiejętności wyróżniania w zdaniu: związków wyrazów, podmiotu, orzeczenia i określeń, grupy podmiotu i grupy orzeczenia. (2 godz.)

Rozróżnianie rodzajów określeń: przydawki, dopełnienia i okoliczników (przy pomocy odpowiednich pytań. (6 godz.)

Rozróżnianie zdań pojedynczych i złożonych na podstawie liczby orzeczeń.

V. Powtórzenie materiału — 4 godz.

VI. Ortografia i przestankowanie — 32 godz.

KLASA VI — 64 godz.

I. Części mowy — 24 godz.

1. Rozpoznawanie części mowy na podstawie wiadomości z klas I—V — 2 godz.

2. Czasownik — 22 godz.

Przypomnienie umiejętności wyróżniania czasowników na podstawie znaczenia. Budowa słowotwórcza czasowników. Czasowniki niedokonane i dokonane. Różnice w ich budowie słowotwórczej. (2 godz.)

Rozróżnienie form osobowych i nieosobowych czasownika. Powtórzenie wiadomości o osobach, liczbach i czasach. Zakończenia form czasu teraźniejszego: *ę*, *-esz*, *ę*, *-isz* (*ysz*), *-m*, *-sz*. Tryby: orzekający, rozkazujący i przypuszczający. Strony: czynna, bierna i zwrotna. Przegląd form osobowych.

Rodzaje w formach czasu przeszłego, przyszłego i trybu przypuszczającego. (13 godz.)

Formy nieosobowe: bezokolicznik i imiesłowy (przymiotnikowy i przysłówkowy). Formy nieosobowe na *-no*, *-to*. (3 godz.)

Zestawienie form koniugacyjnych czasownika. Osobliwości w odmianie czasownika. (3 godz.)

Forma osobowa czasownika jako orzeczenie w zdaniu. (1 godz.)

II. Składnia zdania pojedynczego — 20 godz.

Przypomnienie wiadomości o podmiocie, orzeczeniu, przydawce, dopełnieniu i okoliczniku. (2 godz.)

Zasadniczy sposób wyrażenia podmiotu (rzeczownik i zaimek rzeczowny w mianowniku). Podmiot domyślny. Rodzaje orzeczenia: czasownikowe i imienne; łącznik i orzecznik (bez bliższego opisu). (4 godz.)

Sposoby wyrażania przydawek (część mowy i forma). Przydawki w związku zgody, rządu i samej przynależności. Sposoby wyrażania dopełnień (część mowy, przypadek, związek rządu). Wyróżnianie okoliczników miejsca, czasu, sposobu, przyczyny i celu. Sposoby wyrażania okoliczników (część mowy, forma, związek samej przynależności). (12 godz.)

Zdania bezpodmiotowe (na najprostszych przykładach).

Równoważniki zdań pojedynczych — (2 godz.)

III. Powtórzenie materiału — 4 godz.

IV. Ortografia i przestankowanie — 16 godz.

## KLASA VII — 64 godz.

I. Części mowy — 15 godz.

1. Powtórzenie wiadomości z klas V—VI o poznanych częściach mowy, ich znaczeniu, formach fleksyjnych i zastosowaniu składniowym. Odmienne i nieodmienne części mowy. (4 godz.)

2. Nieodmienne części mowy — 12 godz.

Przysłówki.

Rozpoznawanie przysłówka na podstawie znaczenia. Budowa przysłówka. Stopniowanie przysłówka. Główne zastosowanie przysłówka w zdaniu w roli okolicznika. (3 godz.)

Zaimki przysłówne.

Rozpoznawanie zaimków przysłownych. (1 godz.)

Przyimek.

Utrwalenie umiejętności rozpoznawania przyimków. Przyimki złożone. (3 godz.)

Spójnik.

Rozpoznawanie spójników w związku z ich zastosowaniem w zdaniu pojedynczym i złożonym. (2 godz.)

Wykrzyknik.

Utrwalenie umiejętności rozpoznawania wykrzykników. (1 godz.)

Partykuła.

Rozpoznawanie partykuł. (1 godz.)

II. Składnia zdania złożonego — 22 godz.

Powtórzenie wiadomości z klas poprzednich. Odróżnianie zdań złożonych od pojedynczych. (2 godz.)

Zdania złożone współrzędnie i podrzędnie.

Sposoby łączenia zdań współrzędnych: zdania spójnikowe i bezspójnikowe (bez wyróżniania rodzajów współrzędności, jak łączność, rozłączność itd.). (2 godz.)

Sposoby łączenia zdań podrzędnych z nadrzędnymi: spójnikowy i zaimkowy (bez rozróżniania typów zaimków). Wyróżnianie zdań podmiotowych, dopełnieniowych, przydawkowych oraz okolicznikowych miejsca, czasu, sposobu, przyczyny i celu. (11 godz.)

Imiesłowowe równoważniki zdań podrzędnych. (2 godz.)

Wyrazy poza zdaniem: wykrzykniki, wołacze. Zdania wtrącone. (2 godz.)

Mowa niezależna i zależna. Zamiana mowy niezależnej na zależną. (3 godz.)

III. Pogadanka o języku ogólnonarodowym i dialektach. (3 godz.)

Zwrócenie uczniom uwagi na dialekty ludowe. Wyróżnienie kilku najważniejszych osobliwości w znanych im dialektach. Stosunek języka ogólnonarodowego do dialektów. Rola języka ogólnonarodowego w życiu społeczeństwa. Troska o poprawność i czystość języka.

IV. Powtórzenie materiału z klas V—VII — 8 godz.

V. Ortografia i przestankowanie — 16 godz.

## KLASA VIII — 64 godz.

### I. Fonetyka — 11 godz.

Źródła głosu. Opis narządów mowy i ich działania. Różnice artykulacji samogłosek i spółgłosek. Przypomnienie wiadomości o spółgłoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych, miękkich i twardych. Klasyfikacja spółgłosek ze względu na miejsce artykulacji i stopień otwarcia. Głoski ustne i nosowe. Klasyfikacja samogłosek ustnych. (4 godz.)

Najważniejsze upodobnienia śródwyrazowe i międzywyrazowe pod względem dźwięczności. Upodobnienia śródwyrazowe pod względem stopnia otwarcia i miejsca artykulacji. (3 godz.)

Przypomnienie i pogłębienie wiadomości o sylabie.

Powtórzenie wiadomości o akcencie wyrazowym i zdaniowym. Akcent i intonacja. Wyrazy bezakcentowe: enklityki i proklityki. Wartości stylistyczne zjawisk fonetycznych. (2 godz.)

Mowa a pismo. Przypomnienie wiadomości z klas niższych. Zasady poprawnej wymowy. Główne rozbieżności między pisownią a wymową. Podstawy polskiej ortografii. (2 godz.)

### II. Słownictwo — 7 godz.

Wyraz i jego znaczenie, wieloznaczność wyrazu, zależność znaczenia od kontekstu. (1 godz.)

Znaczenie realne i etymologiczne. Treść pojęciowa oraz barwa uczuciowa i środowiskowa wyrazu. Zmiany znaczenia wyrazu. Znaczenie właściwe i przenośne. Homonimy i synonimy. Słowniki i ich typy. Stylistyczne wykorzystanie bogactwa słownikowego. Archaizmy i neologizmy. Rozwój słownictwa. (5 godz.)

Powtórzenie wiadomości o poznanych w klasach V—VII częściach mowy. (1 godz.)

### III. Słowotwórstwo — 8 godz.

Powtórzenie wiadomości z klas poprzednich o wyrazach podstawowych i pochodnych, o rodzinie wyrazów, o tworzeniu wyrazów przy pomocy podstawy słowotwórczej i formantu, o rodzajach formantów (przedrostki, przyrostki i wymiana głosek), o rdzeniu jako o ostatniej podstawie słowotwórczej, dalej niepodzielnej. (5 godz.)

Oboczność rdzenia. (1 godz.)

Typy wyrazów złożonych. (1 godz.)

Rola stylistyczna środków słowotwórczych. (1 godz.)

### IV. Fleksja — 25 godz.

#### 1. Rzeczownik — 6 godz.

Powtórzenie wiadomości o znaczeniu i roli składniowej rzeczownika, o temacie i końcówce.

Oboczne postaci tematu. Końcówki równoległe. Powtórzenie wiadomości o typach deklinacji. Deklinacja mieszana. Osobliwości deklinacyjne. Odmiana nazwisk. Odmiana wyrazów obcych.

#### 2. Przymiotnik — 3 godz.

Powtórzenie wiadomości o znaczeniu i roli składniowej przymiotnika. Przymiotniki oznaczające cechy i przymiotniki oznaczające stosunki (na przykładzie przymiotników dzierżawczych). Cechy deklinacyjne przymiotnika: końcówki flek-

syjne, forma rodzaju w liczbie pojedynczej i mnogiej. Formy rzeczownikowe przymiotników.

3. Liczebnik — 3 godz.

Powtórzenie wiadomości o znaczeniu liczebników głównych, porządkowych i zbiorowych. Inne typy liczebnika. Osobliwości fleksyjne i składniowe.

4. Zaimek — 3 godz.

Powtórzenie wiadomości o zaimkach rzeczownych, przymiotnych, liczebnych i przysłównych. Odmiana zaimka; wskazówki normatywne.

Podział zaimków na osobowe, zwrotne, wskazujące, dzierżawcze, pytające, względne, nieokreślone i upowszechniające.

5. Czasownik — 10 godz.

Powtórzenie wiadomości o znaczeniu i roli składniowej czasownika.

Powtórzenie wiadomości o czasownikach niedokonanych i dokonanych. Czasowniki przechodnie i nieprzechodnie, jednokrotne i wielokrotne.

Formy proste i złożone czasownika. Budowa form czasu teraźniejszego, przyszłego prostego i trybu rozkazującego, z uwzględnieniem typów zakończeń. Budowa form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego (temat, cząstki końcowe, ich wartość znaczeniowa).

Budowa form złożonych: czas przyszły czasowników niedokonanych, formy złożone trybu rozkazującego, czas zaprzeszyły, strona bierna i zwrotna.

Budowa form imiesłowów i bezokolicznika. Różnice w odmianie czasowników niedokonanych i dokonanych. Związek form imiesłowów z postacią niedokonaną i dokonaną czasownika.

Formy nieosobowe na -no, -to.

Osobliwości normatywne z zakresu koniugacji.

V. Powtórzenie materiału z uwzględnieniem wiadomości ze składni z klas V—VII — 4 godz.

VI. Ortografia i przestankowanie — 8 godz.

## KLASA IX — 32 godz.

I. Składnia zdania pojedynczego — 12 godz.

Powtórzenie materiału z klas I—VII. (2 godz.)

Sposoby wyrażania podmiotu. Podmiot gramatyczny i logiczny. Podmiot towarzyszący, szeregowy i zbiorczy. (2 godz.)

Orzeczenie czasownikowe i imienne. Właściwe formy orzecznika oraz odchylenie od nich. Orzeczenie złożone (z bezokolicznikiem). Forma orzeczenia przy kilku podmiotach. Orzeczenie w zdaniu bezpodmiotowym. (2 godz.)

Dopełnienie bliższe i dalsze. Stosunek dopełnienia bliższego do podmiotu w konstrukcji biernej. (1 godz.)

Powtórzenie wiadomości o znanych okolicznikach (miejsca, czasu, sposobu, przyczyny, celu). Wyróżnianie okoliczników: skutku, warunku, przyzwolenia, stopnia i miary. (2 godz.)

Rozpoznawanie przydawek, dopełnień i okoliczników na przykładach nastrojących wątpliwości, z uwzględnieniem związków zgody, rządu i samej przynależności. (1 godz.)

Dopowiedzenie. (1 godz.)

Główne zasady szyku wyrazów w zdaniu. Wartość stylistyczna szyku wyrazów. (1 godz.)

## II. Frazeologia — 6 godz.

Doraźność i trwałość związków wyrazowych. Pojęcie związków wyrazowych jako utrwalonych związków składniowych. Różny stopień scalenia znaczeniowego związków frazeologicznych. Budowa składniowa związków frazeologicznych. Wartość stylistyczna związków frazeologicznych.

## III. Wiadomości z gramatyki historycznej (w związku z lekturą tekstów staropolskich) — 6 godz.

Charakter rozwojowy zjawisk językowych na tle porównania staropolskich form językowych z dzisiejszymi oraz śladów historycznych w dzisiejszym materiale językowym.

Historyczne wyjaśnienie wymian fonetycznych w tematach rzeczowników, przymiotników i czasowników, wymiana spółgłosek twardych i miękkich, ślady przegłosu e : o, e : a, e ruchome, oboczność o : ó, ę : a.

Dawna liczba podwójna i jej pozostałości w języku współczesnym. Deklinacja rzeczownikowa przymiotników. Pochodzenie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego. Dawne formy słowa „jestem“.

## IV. Ortografia i przestankowanie — 8 godz.

### KLASA X — 24 godz.

#### I. Składnia zdania złożonego — 14 godz.

Przypomnienie wiadomości z klas poprzednich. (1 godz.)

Sposoby łączenia zdań współrzędnych: spójnikowy i bezspójnikowy. Rodzaje znaczeniowe zdań współrzędnych. (2 godz.)

Sposoby łączenia zdań podrzędnych z nadrzędnymi: spójnikowy i zaimkowy (względny i pytajny). Rodzaje zdań podrzędnych ze względu na część zdania, którą zastępują. Poza znanymi już uczniom (podmiotowymi, dopełnieniowymi, przydawkowymi i niektórymi okolicznikowymi) wyróżnianie zdań orzecznikowych i pozostałych okolicznikowych. (5 godz.)

Typ zdania podrzędne nie zastępujące żadnej części zdania nadrzędnego (zdanie rozwijające). (1 godz.)

Równoważnik zdania w zdaniu złożonym. (1 godz.)

Zdanie wielokrotnie złożone. Zdanie główne i poboczne. Graficzne przedstawienie zależności zdań. (2 godz.)

Człony poza konstrukcją zdania: wykrzykniki, wołacze, człony modalne, zdania wtrącone i nawiasowe. (1 godz.)

Mowa zależna i niezależna. Zamiana mowy niezależnej na zależną. (1 godz.)

#### II. Styl językowy — 6 godz.

Istota stylu. Stylistyka a gramatyka. Przegląd znanych uczniom językowych środków stylistycznych z zakresu fonetyki, słownictwa, słowotwórstwa, fleksji i składni. Główne rodzaje stylów pokazane na konkretnych przykładach literackich.

Stylizacja i charakterystyka językowa i pokazanie jej na konkretnych przykładach literackich.

#### III. Przestankowanie — 4 godz.

I. Ogólne wiadomości o języku — 2 godz.

Język narzędziem myślenia i środkiem porozumiewania społecznego. Słownictwo i gramatyka jako składniki języka. Podstawowy zasób wyrazów jako zasadniczy trzon słownictwa. Związek języka z życiem społeczeństwa oraz rola języka w rozwoju społeczeństwa. Narodowy i ponadklasowy charakter języka. Stosunek języka do bazy ekonomicznej i nadbudowy. Język jako wytwór pracy wielu pokoleń i jako trwała wartość kulturalna narodu.

II. Język ogólnonarodowy i dialekt — 3 godz.

Zróznicowanie terytorialne i środowiskowe języka. Dialekty regionalne oraz gwary zawodowe i środowiskowe. Stosunek języka ogólnopolskiego do dialektów i gwar. Dzieje kształtowania się polskiego języka literackiego. Elementy regionalne w języku literackim.

III. Rozwój języka polskiego — 5 godz.

Rozwojowy charakter języka. Różne tempo rozwoju poszczególnych jego składników. Przykłady rozwoju słownictwa w związku z rozwojem produkcji i form życia społeczeństwa. Główne rysy rozwoju polskiego systemu gramatycznego. Tendencje stylistyczne rozwoju polskiego języka artystycznego.

IV. Kultura języka — 10 godz.

Pojęcie kultury języka i jej składniki: sprawność, wrażliwość na piękno języka, świadoma praca nad językiem. Rzeczowość, ścisłość i jasność wypowiedzi. Sprawność wymowy i pisania. Sprawność w doborze wyrazów, ich form i konstrukcji składniowych.

Czynniki kształtujące normę poprawności językowej. Pierwiastki terytorialne i środowiskowe w języku. Wpływ literatury polskiej na normę językową. Czynniki indywidualny i społeczny w języku.

Kształtowanie się normy językowej w wyniku współdziałania wymienionych czynników z decydującym udziałem czynnika społecznego. Ustalenie się normy w przeciętnym zwyczaju językowym. Zmienność norm w związku z rozwojem języka.

Stylistyczna względność normy poprawności. Zróznicowanie normy w zależności od stylu językowego. Mowa potoczna, styl korespondencji, styl naukowy, styl artystyczny. Piękno języka.

Pierwiastki rodzime i obce w języku. Czystość języka.

Źródła błędów. Środki zaradcze, doskonalenie języka. Świadoma praca nad urabianiem języka zgodnie z jego prawami rozwojowymi.

Zagadnienie kultury języka w społeczeństwie socjalistycznym.

Literatura z zakresu kultury języka i sposoby korzystania z niej.

V. Powtórzenie materiału z nauki o języku z klas VIII—XI — 4 godz.

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

JANUSZ ROHOZIŃSKI

## POEZJE RYSZARDA BERWIŃSKIEGO <sup>1</sup>

Bogata, różnorodna, niezmiernie interesująca spuścizna literacka Ryszarda Wincentego Berwińskiego jest do dzisiaj jeszcze bardzo mało znana nie tylko wśród szerszych rzesz czytelników, ale nawet wśród ludzi bliżej zajmujących się literaturą. Z czego to wynika? Czy z obcej nam ideologicznie postawy pisarza, sprawiającej, że twórczość jego jest dla nas niezrozumiała, że nas nie wzrusza i nie zaciekawia, czy też z niskiego poziomu artystycznego, utrudniającego odbiór dzieła sztuki? Trzeba wyraźnie stwierdzić, że w wypadku Berwińskiego te dwie wymienione wyżej przyczyny nie mogą być brane pod uwagę. Po prostu burżuazyjni badacze ze względów ideologiczno-politycznych celowo przemilczali jego twórczość.

Berwiński, człowiek czynu, żarliwy poeta rewolucji plebejskiej, nawołujący do niej w swoich pięknych, pełnych uczucia wierszach, stał się przedmiotem nienawiści całego obozu spod znaku burżuazyjno-obszarniczego przymierza. Nic dziwnego też, że obrzucano go oszczerstwami lub zupełnie pomijano w burżuazyjnych podręcznikach literatury, nic dziwnego, że w okresie stu lat, które dzielą nas od chwili ukazania się dwóch tomików jego poezji, tylko raz (Eustachy Czekalski w roku 1914) ogłoszono dwutomowy wybór pism Berwińskiego, wybór nie dający nam zresztą pełnego obrazu jego twórczości.

Dopiero w Polsce Ludowej doczekał się Berwiński rzetelnej naukowej oceny. Wydanie i opracowanie pism Berwińskiego w 5 tysiącach egzemplarzy pozwoli masowemu czytelnikowi zapoznać się z twórczością poety, którego wiersze należą bezspornie do naszych najlepszych tradycji literackich.

Ryszard Wincenty Berwiński urodził się w roku 1819 w Polwicy pod Zaniemysłem (w Wielkopolsce). Ojciec jego był niezamożnym zarządcą majątków kasztelanowej Jaraczewskiej. Przyszły poeta uczył się początkowo w jednym z najlepszych w kraju średnich zakładów naukowych: liceum w Lesznie. Jednakże z powodu ciężkich warunków materialnych musiał przerwać naukę, tak że świadectwo dojrzałości otrzymał dopiero później we Wrocławiu, dokąd przeniósł się z Leszna. Po zdaniu matury wstąpił Berwiński na wydział filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego. W trakcie studiów przeniósł się z Wrocławia do Berlina, gdzie je ukończył. Następnie wrócił do Poznania i przebywał tu z małymi przerwami do roku 1845.

Z chwilą przyjazdu do Poznania Berwiński liczy 22 lata. Jest młodym, pełnym sił i zapału do pracy człowiekiem. Niezwykle uzdolniony i inteligentny, doskonały mówca, posiadający gruntowne wykształcenie, a jednocześnie bardzo towarzyski, miły i dowcipny, wkrótce staje się jedną z czołowych postaci demokratycznych kół ówczesnego Poznania. Prowadzi szeroko zakrojoną działalność społeczną i polityczną. Związany jeszcze w okresie studiów z Towarzystwem Demokratycznym Polskim, obecnie, w trakcie pasjonującej go pracy politycznej i agitacyjnej wiążącej się ze sprawą walki narodowo-wyzwoleńczej, przeżywa poeta zasadniczą ewolucję ideologiczną, która miała go doprowadzić do rewolucyjno-demokratycznych pozycji Związku Plebejuszy. Dojrzewając ideowo w okresie narastania w Wielkopolsce fali ruchów rewolucyjnych, wraz ze swoim bliskim przyjacielem Edwardem Dembowskim, który odegrał doniosłą rolę w kształtowaniu jego poglądów, stanął Berwiński w szeregach najczynniejszych działaczy politycznych przygotowujących wydarzenia roku 1846.

<sup>1</sup> Ryszard Berwiński *Księga życia i śmierci (Wybór pism)*. Opracowała Maria Janion (Warszawa 1953). Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 425. Z prac Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.

Wysłany pod koniec roku 1845 do Krakowa, prowadzi tam krótką, ale bardzo ożywioną działalność, przerwana aresztowaniem w grudniu 1845 roku. W więzieniu przebywa poeta do grudnia 1847 roku.

Po zwolnieniu z więzienia Berwiński powraca do aktywnej pracy politycznej. Jest jednym z głównych organizatorów powstania wielkopolskiego, działa w Poznańskim Komitecie Narodowym, stojąc wraz ze Stefańskim, Krauthoferem i Moraczewskim na czele jego lewego skrzydła. Klęska bohaterskiego zrywu ludu Wielkopolski, klęska poznańskiej „wiosny ludów“, tryumf oportunistycznego „legalnictwa“ i ugodowości były ciężkim ciosem dla poety. Do roku 1854 pozostaje on jeszcze w kraju, pracuje nawet społecznie, ale już tylko w ramach programu „organicznikowskiego“. W roku 1855 przez Paryż, gdzie spotyka się z Mickiewiczem, udaje się do Turcji i tu wstępuje do formacji Kozaków sułtańskich, mając nadzieję, że Turcja poprze Polskę w jej walce wyzwolenczej z caratem. Do kraju już nie wraca. W roku 1863 przeżywa jeszcze jedno bolesne rozczarowanie widząc obojętność Turcji wobec powstania styczniowego.

Zapomniany przez wszystkich, cierpiąc nędzę, umiera z dala od ojczystego kraju, w Konstantynopolu, w roku 1879.

PIW-owski *Wybór pism* Berwińskiego daje nam dzięki odpowiedniemu doborowi tekstów szeroki przekrój całej twórczości poety. Obszerna przedmowa Marii Janion oraz poprawne przypisy pozwalają na szersze zapoznanie się ze spuścizną literacką Berwińskiego.

W *Księdze życia i śmierci* znajdujemy i młodzieńcze, pisane prozą, klechdy i „gadki“ ludowe, i najcelniejsze liryki miłosne, i ciekawsze artykuły publicystyczne, a także najważniejsze dla nas, posiadające trwałe wartości ideowo-artystyczne, liryki rewolucyjne. Liryki te powstają w latach 1840—1844, to jest w okresie szczytowym w życiu poety tak pod względem działalności politycznej, jak i osiągnięć literackich. W ówczesnej literaturze mamy stosunkowo niewielu pisarzy, którzy by w swoim rozwoju ideologicznym doszli do pozycji rewolucyjnego demokratyzmu. Jednym z nich jest właśnie Berwiński. Droga poety do tych pozycji była trudna, musiał on pokonać na niej wiele przeszkód, takich jak chociażby obciążenia ideologiczne będące wynikiem wpływu środowiska rodzinnego (tradycje szlacheckie, klerykalizm) czy trudności znalezienia nowych środków wyrazu artystycznego dla rewolucyjnych treści swojej poezji.

Jednym z najlepszych utworów Berwińskiego, w którym w pełni wyraziły się idee rewolucyjnego demokratyzmu, jest wiersz pt. *Marsz w przyszłość*. Wiersz ten miał wyraźne zadanie społeczne — w sposób prosty, a jednocześnie piękny i porównawczy ukazać masom ludowym cel ich walki oraz drogi, które do tego celu prowadzą. Treść wiersza wyrażona została za pomocą dwóch skontrastowanych ze sobą obrazów artystycznych, z których jeden przedstawia straszliwe położenie ludu, a drugi ukazuje „ziemię obiecaną, bez tyrana i bez pana...“, oddzieloną jednak od ludu morzem krwi przelanej przez szlachtę. *Marsz w przyszłość* kończy się wezwaniem poety, który nawołuje lud, aby poprzez rewolucję dotarł do ziemi wolności. Bezkompromisowa postawa poety wobec wrogów ludu i wynikająca stąd ogromna dynamika i temperatura ideowa utworu sprawiły, że poeta tak w sposobie obrazowania, jak i w budowie strofy wychodzi daleko poza granice poetyki romantycznej. Berwiński, nie mieszcząc się w ramach strofy sylabotonicznej, konstruuje nowy typ strofy, o nieregularnej liczbie sylab w poszczególnych wierszach, świetnie nadającej się do wyrażania rewolucyjnych treści. Godny podkreślenia jest fakt, że rewolucyjny program poety został wyrażony środkami artystycznymi bardzo podobnymi do tych, które będą stosować później w swojej poezji najwięksi poeci walczącego proletariatu.

Berwiński, jako demokrata rewolucyjny, w dziedzinie światopoglądowej zerwał zdecydowanie z fideizmem i przeszedł na pozycje ateizmu i materializmu. W obra-



zach pełnych grozy ukazuje rolę kościoła w tumanieniu ludu, w rozprasaniu jego słusznego gniewu, w odwracaniu jego uwagi od „spraw ziemskich“. Przykładem tego może być pasjonujący wiersz pt. *W Częstochowie*. W innym wierszu (*Ostatnia spowiedź w starym kościele*) poeta opisuje swoje zerwanie z kościołem:

Ja z nauk zrobić nie chciałem rzemiosła,  
Bo mnie myśl wyższa wyżej innych niosła,  
Prawdy szukałem! Zdarłem fałszu maskę  
Z oblicza chytrych, z poczciwego czoła  
Cudowną wiary odpiąłem przepaskę,  
Zasłona spadła, wyszedłem z kościoła!

Te wiersze o charakterze antyklerykalnym powinny poprzez ukazanie prawdziwej roli kościoła, poprzez ukazanie jej w formie pełnej prawdy, głębokiego wyznania pomóc nauczycielowi języka polskiego w walce o naukowy światopogląd młodzieży.

Wiersze Berwińskiego, będące odzwierciedleniem działalności ideologicznej i praktycznej rewolucyjnych demokratów na ziemiach polskich, są dla nas obecnie szczególnie bliskie. Cała twórczość Berwińskiego, a zwłaszcza jego liryki rewolucyjne dowodzą, że nie tylko na emigracji, ale i w kraju powstają w połowie XIX wieku utwory o dużym znaczeniu, utwory, które i dziś, po stu latach, nie straciły swojej aktualności i trwałych wartości ideowo-artystycznych.

Przewodnikiem znakomicie orientującym czytelnika w życiu i twórczości Berwińskiego jest obszerna przedmowa napisana przez Marię Janion, a poprzedzająca recenzowany wybór. Autorka przedmowy ukazuje życie i twórczość Berwińskiego na tle całokształtu procesów społecznych i prądów ideologicznych epoki. Omawiając twórczość Berwińskiego rozpatruje w związku z nią cały szereg ważnych problemów nurtujących literaturę romantyzmu, np. problem słowianofilstwa, folkloru, romantycznego epigonizmu, estetyki rewolucyjnych demokratów itp.

Omawiana publikacja PIW-u to cenna książka, którą nauczyciel języka polskiego powinien poznać i wykorzystać w swojej pracy z młodzieżą.

RYSZARD KONICZEK

## UWAGI NA MARGINESIE „SZKICÓW“

Charakterystyczną pozycją dla naszego literaturoznawstwa są wydane niedawno przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik“ dwa zbiory recenzji i artykułów o współczesnej literaturze polskiej. Mowa o książce Ryszarda Matuszewskiego pt. *Szkice krytyczne* (s. 324) i tomie artykułów różnych autorów pt. *Szkice o literaturze współczesnej*, ogłoszonym „z prac Instytutu Badań Literackich PAN“ (s. 252).

Czytelnik, który śledził w ostatnich latach naszą prasę literacką, nie znajdzie w obu wymienionych książkach rzeczy nowych. Są to bowiem artykuły drukowane w latach 1951—1953 w periodykach literackich. Nie ulega jednak wątpliwości, że dokonanie odpowiedniego wyboru z całej naszej produkcji krytycznej, obfitej i różnorodnej, i oddanie go w ręce czytelnika w postaci książek jest pomysłem dobrym i pożytecznym.

Zanim sformułujemy uwagi pochlebne i krytyczne, przypomnijmy pokrótce zawartość obu wymienionych pozycji. W szkicach IBL-owskich czytelnik znajdzie przede wszystkim artykuły omawiające nasze najlepsze utwory powieściowe z lat ostatnich. Dwie rozprawki, Jana Kotta i Andrzeja Wasilewskiego, zapo-

znają nas z wartością artystyczną i ideową *Pamiętki z Celulozy* I. Newerlego. Kazimierz Wyka pisze o prawdzie i wielkości Chopina w recenzji z książki J. Broszkiewicza *Kształt miłości*. Prócz recenzji powieści „wrześniowych“ znajdziemy w książce — między innymi — uwagi Wandy Leopold o drodze pisarskiej Tadeusza Brezy, Hanny Kirchner o *Pokoleniu* B. Czeszki, Henryka Berezny o *Piątce z ulicy Barskiej* K. Koźniewskiego, Wilhelma Macha o książkach St. Zielińskiego. Problemem teorii poezji poświęcony jest artykuł Adama Ważyka o kryteriach oceny dzieła poetyckiego. O liryce Broniewskiego, Ważyka i Jastruna piszą Jacek Trznadel i Hieronim Michalski.

Książka R. Matuszewskiego przynosi recenzje współczesnych powieści i tomików wierszy oraz artykuły polemiczne. W recenzji pt. *Dzieje lat walki* krytyk przekonywająco ukazuje drogę rozwoju pisarskiego, dzieje poszukiwań twórczych i specyficzne właściwości arcyzmu K. Brandysa — twórcy cyklu *Między wojnami*. W innej artykule, napisanej z okazji pojawienia się ostatniego tomu trylogii Wandy Wasilewskiej pt. *Pieśń nad wodami*, Matuszewski podnosi problem tradycji rewolucyjnych w powieści 20-lecia międzywojennego. Wyczerpująco zostały omówione dwie książki o klęsce wrześniowej — J. Putramenta *Wrzesień* i W. Żukrowskiego *Dni klęski*. Entuzjastycznie ocenia Matuszewski dwie wybitne pozycje realizmu socjalistycznego: I. Newerlego *Pamiętkę z Celulozy* i J. Strykowskiego *Bieg do Fragalá*. Problemy tematyki współczesnej, bohatera pozytywnego i jego stosunku do pracy, a w związku z tym — sprawy tzw. powieści produkcyjnej zostały omówione między innymi w recenzji *Lewantów* A. Brauna.

Mniej uwagi poświęca Matuszewski sprawom poezji. W zbiorze znajdziemy na ten temat jedynie kilka artykułów, poświęconych poezji Jarosława Iwaszkiewicza, K. I. Gałczyńskiego i Anny Kamieńskiej. Analiza wartości poetyckich i kryteria oceny są w tych artykułach szczupłe, mało pogłębione, często ograniczone do oceny fabuły i tematyki wiersza — w porównaniu więc z analizą powieści pozostawiają wiele do życzenia. Zbiorek zamykają cenne artykuły polemiczne o stanie i potrzebach naszej krytyki oraz szczególnie wartościowe artykuły o problemach literatury 20-lecia międzywojennego, w sposób naukowy uzasadniające główne nurty i kryteria podziału i dynamiki tej literatury.

\*

Nasza krytyka współczesna nie obfituje w prace, które próbowałyby uogólniać etapy rozwoju naszej młodej literatury realizmu socjalistycznego. Nauczyciel-polonia musi pokonać wiele trudności chcąc stworzyć na własny użytek i na użytek uczniów jakiś pełniejszy obraz literatury współczesnej. W tym wypadku oba zbiorki będą mu służyły pomocą i powinny spełniać — przynajmniej w pewnej mierze — rolę przewodnika w gąszczu trudnych spraw i problemów naszej współczesności.

Ponowne przeczytanie obu zbiorów nasuwa jeszcze jedną refleksję.

Nie jest tajemnicą, że o naszej współczesnej literaturze mówimy często bez większego entuzjazmu. Przy codziennym obcowaniu z nią widzimy przede wszystkim jej braki i płycizny. Mamy nierzadko pretensje do pisarzy, że nie tworzą dzieł na miarę naszych czasów, że życie ukazane w ich utworach jest szare i ubogie — inaczej niż w realnej rzeczywistości, że dzieła te, nie dopracowane artystycznie, spływają zawartą w nich treść ideową.

Pretensje te mają, oczywiście, w dużej mierze swoje uzasadnienie.

Kiedy jednak odsuwamy perspektywę dnia codziennego i próbujemy zsumować fakty literackie ostatnich lat, wówczas dochodzimy do wniosku, że te negatywne oceny trzeba w dużej mierze skorygować. Z sumowania tego, mimo wszelkich zastrzeżeń, powstaje przed nami obraz istotnych zmian i pięknego wzrostu naszej literatury. Od literatury pierwszych lat powojennych, od błędów okresu termino-

wania dochodzimy stopniowo do literatury, która otwiera nowe drogi poznania naszych czasów, która mówi nowe prawdy o naszym życiu.

Recenzowane prace uzmysławiają nam tę sprawę.

Wielkie dzieła nie powstają jak grzyby po deszczu. Genialny twórca realizmu socjalistycznego, Maksym Gorki, w czternastym roku istnienia państwa radzieckiego przestrzegał podobnie utyskujących czytelników przed uproszczonym pojmowaniem procesu twórczego. Zwykł być mawiać w odpowiedzi malkontentom i niecierpliwcom, że literatura radziecka dała w tym czasie kilka utworów wybitnych i szereg dzieł dobrych, które w sumie stworzyły nowy etap rozwoju literatury.

Oba tomy *Szkiców*, zestawiając najważniejsze fakty literackie z lat 1951—1953, wskazują na zachodzące na polu literatury procesy napawające optymizmem. Krzywa rozwoju naszej literatury jest niewątpliwie krzywą rosnącą. Świadczą o tym i najnowsze dzieła naszych pisarzy: *Obywatele* K. Brandysa, *Władza* T. Konwiewskiego, *Jaworowy dom* W. Macha, *Dziadowska miłość* M. Jarochowskiej. Ukazywanie się całego szeregu dzieł słabych, a nawet miernych w niczym nie przeczy temu rozwojowi.

A teraz kilka uwag krytycznych.

Już sam fakt, że *Szkice* wydane przez IBL dokonują podsumowania naszej drogi twórczej (prawie od chwili rzucenia hasła realizmu socjalistycznego) nie przez wydanie poważnych artykułów syntetyzujących, ale przez wybór, i to jednostronny, recenzji — jest bardzo wymowny. Wobec braku prób systematyzacji problemów naszej współczesnej literatury czytelnik ma prawo przyjmować i przyjmuje książkę jako podsumowanie aktualnego etapu twórczego. *Szkice o literaturze współczesnej* są wymownym przykładem tego, jak krytyka literacka na swoim terenie nie czyni tego, za brak czego tak mocno gani literaturę — nie dokonuje mianowicie głębszego uogólnienia. Nie trzeba udowadniać, jak bardzo brak analizy procesów zachodzących w całej naszej literaturze, brak wskazania na aktualne niebezpieczeństwa — ciąży nad rozwojem literatury. Krytyka nasza na razie tylko wzdycha i marzy o Dobrołubowych i Bielińskich! Nie pracuje nad głębokim poznaniem naszej literatury, jej specyfiki i tradycji, a zadowala się wypuszczeniem zbiorku, który nie wykorzystuje nawet tych możliwości, na jakie stać naszą krytykę.

Ciekawe też jest, że w samym zbiorku nie znajdziemy artykułów ogólniejszych — prócz artykułu A. Ważyka o kryteriach poezji. Charakterystyczna jest ta ucieczka od problemów teoretycznych. Ta tendencja krytyki do reagowania tylko na nowo ukazujące się książki może sprawiać wrażenie niedobrego empiryzmu. Od książki do książki, od zjawiska do zjawiska, nie zawsze ze zrozumieniem drogi pisarza, miejsca, jakie zajmuje w jego twórczości dane dzieło. Gubi się gdzieś wówczas „regulująca“ rola krytyki, jej twórczy sens zostaje obniżony do opisywactwa.

Czy w *Szkicach* znajdziemy sygnały o brakach, błędach, błędzeniach i przykrych doświadczeniach naszej literatury? Nie ma tego. I to jest, niewątpliwie, podstawowy brak wydawnictwa. Gdy się chce prawdziwie ukazać sytuację w naszej literaturze współczesnej, nie wolno poprzestawać na jej osiągnięciach bez wskazywania na te wszystkie trudności, które są przelamywane w trakcie jej rozwoju. Bez ukazania trudności bowiem zwycięstwa tracą na swej wadze. O tej prawdzie zapomnieli redaktorzy zbiorku. Optymistyczny ton recenzji A. Wasilewskiego o książkach Newerlego i Putramenta, H. Berezy o Koźniewskim, W. Macha o Zielińskim jest w pełni usprawiedliwiony analizą tych właśnie pozycji, ale wyobcowany z potoku innych recenzji o książkach słabych, deklaratywnych, schematycznych czy naturalistycznych, traci swą rzeczywistą wartość.

Po przeczytaniu *Szkiców* zatracamy poczucie walki, jaka toczy się w naszej literaturze. Gdzieś zaginęły wszystkie ataki na schematyzm i lakiernictwo, od których trzęsła się wszak w swoim czasie prasa literacka!

Uwagi te, w pewnej mierze, dotyczą także tomu Matuszewskiego. I w jego książce niewiele znajdziemy wypowiedzi teoretycznych, ogólniejszych. Obraz walki z wypaczeniami w naszej literaturze zredukowany jest tu do niezbyt głębokiej rozprawy z „podzwonnym mieszczańskim estetyzmu“ Parandowskiego i do wytknięcia wad naturalizmu Braunowi. Ton recenzji jest raczej spokojny, zrównoważony, nie ma wielkiej, gorącej polemiki o nową literaturę realizmu socjalistycznego.

Znajdziemy jednak w książce — jak była o tym mowa wyżej — rzetelną analizę ambitnej powieści A. Brauna *Lewanty*, analizę obrachunku ideowego w *Dniach klęski* W. Żukrowskiego, entuzjastyczną pochwałę *Pamiętki z Celulozy* I. Newerlego. Wielką dbałość o uchwycenie przyczyn i linii rozwojowej pisarza, o wyjawienie dla niego tylko charakterystycznych cech stylu i obrazowania, o nakreślenie perspektyw i braków metody twórczej — przejawia Matuszewski w obszernym studium cyklu K. Brandysa *Między wojnami*. Jest to chyba przykład najbardziej dokładnej analizy, obfitującej w twórcze uogólnienia, pożyteczne, prawdopodobnie, dla pisarza i przekonujące dla czytelnika.

Obok tego jednak można wskazać w artykułach Matuszewskiego na braki, które w jeszcze większej mierze dotyczą także autorów poprzedniego zbiorku.

Jerzy Andrzejewski w przedmowie do ostatniego wydania *Popiołu i diamentu* pisal: „Myślę, że te racje... sięgają do pewnych trwałych i koniecznych podstaw pisarstwa rozumianego jako odkrywcy czynnik poznawczy artysty, wyrażony poprzez odkrywczność piękna“.

Krytyka nasza nie potrafiła dotąd w pełni ukazać tej strony twórczości pisarskiej. Jeżeli w *Szkicach* jest poprawna interpretacja społecznej treści utworów, ideowego sensu typowych spraw i konfliktów, jeżeli słusznie jest ukazana społeczna funkcja i poznawcza wartość dzieł Wasilewskiej, Gałczyńskiego, Putramenta, Newerlego — to niezwykle skromnie przedstawia się analiza artystyczna, zobrazowanie wartości estetycznej tych dzieł.

Pełna analiza artystyczna dzieła zakłada konieczność zbadania środków i sposobów wyrazu pisarza. Pod adresem Matuszewskiego trzeba jeszcze raz powtórzyć ten od dawna powtarzany postulat. W recenzji tak wspaniałego dzieła, jak *Pamiętka z Celulozy*, krytyk przytoczył cztery stronicie wypisów z powieści i zamknął swe rozważania taką syntezą stylu Newerlego: „Styl Newerlego nie jest wymyślony, wysiedziany przy biurku, ale podpatrzony, wyrwany życiu. Nie jest jego wierną kliszą, lecz celową artystyczną kompozycją, czasem przerysowaniem, czasem zagęszczeniem jego cech charakterystycznych. Jest celnym narzędziem, którym autor umie się posługiwać, unikając wszelkiej przesady, zachowując należyty umiar, wkomponowując swoje świetnie podchwyczone językowo odkrycia w tok czystej, klarownej epickiej narracji, poszerzając umiejętnie granice wielkiego królestwa języka narodowego“ (s. 78—79).

Te dosyć ogólne i dosyć oczywiste stwierdzenia nie kwalifikują spostrzeżeń krytyka wyżej od spostrzeżeń zwykłego czytelnika. Przy uważnym czytaniu przytoczonego ładnego sformułowania Matuszewskiego nasuwa się wciąż pytanie: na czym to polega? Metoda cytowania zamiast analizy stosowana jest też powszechnie w rozważaniach poświęconych poezji.

\*

Często powtarzamy zdanie, że nie ma wielkiej krytyki bez wielkich dzieł. Bez wątpienia trudno byłoby wykazać piękno utworów naszych osławionych schematystów. Obecnie jednak mamy już dzieła, które poruszają uczucie i myśl czytelnika. Dlatego czytelnik ma prawo żądać, by krytyka nasza była na miarę utworów naszych wybitnych pisarzy i poetów.

## ROK MICKIEWICZOWSKI ROZPOCZĘTY

21 lutego 1955 r. został oficjalnie rozpoczęty Rok Mickiewiczowski. W dniu tym w sali Prezydium Rady Ministrów w Warszawie odbyło się uroczyste posiedzenie Komitetu Obchodu Roku Mickiewiczowskiego, zagajone przemówieniem Przewodniczącego Rady Państwa, Aleksandra Zawadzkiego.

Przewodniczący Komisji Naukowej Komitetu Obchodu Roku Mickiewiczowskiego, prof. Kazimierz Wyka, wygłosił referat *Na rozpoczęcie Roku Mickiewiczowskiego*, w którym omówił rolę poezji Mickiewicza na tle jego czasów i w świetle pomickiewiczowskiej krytyki literackiej, ze szczególnym uwzględnieniem ostatnich dyskusji i polemik na temat interpretacji literatury romantycznej.

„...kult Mickiewicza w narodzie polskim — mówił m. in. prof. Wyka — zawsze był kultem jednolitym. Nie oddzielał, albowiem oddzielić nie mógł, poety od człowieka ideowej walki. Dlatego też bój o Mickiewicza prawdziwego, wolnego od fałszów, reakcyjnych kłamstw, wstecznych przemilczeń i przeinaczeń, jest czymś więcej niż walka o właściwą interpretację czysto literackiego dorobku. Chodzi w nim o miernik rozwoju narodu i dojrzewiających w nim sił rewolucyjnych, zarówno tych, które w epoce Mickiewicza otaczały ogniem ustawicznego sporu jego twardą i szorstką, jego burzliwą osobistość, jak tych, które w stuleciu dzielącym nas od śmierci poety nosiły na swoich sztandarach, nosiły w hasłach walki o sprawiedliwość klasową, w hasłach ludowego patriotyzmu jedyne i prawdziwe dziedzictwo jego własnych słów:

»Wolność nie otrzymuje się, lecz bierze się ją siłą... Ludy obdarzone są czuciem proroczym: ich instynkt nie zawodzi ich.«

Słowa te mówił Mickiewicz 1 maja 1848 roku. Działał i tworzył w ich imię — przez całe swoje życie.“<sup>1</sup>

Po przemówieniu prof. Wyki rozwinęła się ożywiona dyskusja, w której udział wzięli m. in. prof. prof. Żółkiewski, Kott i Krzyżanowski, amb. Wende, Lucjan Rudnicki i Mieczysław Jastrun.

Przemówienie Jastruna, w którym wielki poeta współczesny, autor wspaniałej książki o Adamie Mickiewiczu, porusza zagadnienie interpretacji twórczości poety i polemizuje z niektórymi jej interpretatorami, wydrukował *Przegląd Kulturalny* w nrze 9/1955. W tym pięknym przemówieniu czytamy m. in.:

„Żaden naród nie zawdzięcza tyle jednemu pisarzowi, ile naród polski twórcom *Dziadów* i *Pana Tadeusza*. »My wszyscy z niego« — powiedziano już dawno. W tym właśnie nieporównana z niczym trudność, przed którą staje każdy badacz tej twórczości.

Gdyby mnie zapytano, co zawdzięczam jako człowiek i pisarz Mickiewiczowi, nie umiałbym odpowiedzieć na to pytanie, zdawałoby się, tak proste. Poezja Mickiewicza jest powietrzem oddychalnym życia naszego i naszej literatury. Co winna jest mowa polska Mickiewiczowi? W jakim stopniu wpłynął na zorganizowanie wyobraźni i moralności narodowej? Każda nowa książka o Mickiewiczu jest tylko jeszcze jedną, z natury rzeczy niepełną propozycją wyjaśnienia tego wielkiego i nad wyraz złożonego zjawiska.“

Stwierdzając, że krytyka nasza za mało zajmowała się dotychczas artystem Mickiewicza, powiedział Jastrun w zakończeniu swego przemówienia:

„To, co dotąd napisano u nas o artyzmie Mickiewicza, zmieściłoby się w małej książeczce. Przypomnę ciekawą rozprawkę Stanisława Witkiewicza, który

<sup>1</sup> Fragment referatu prof. Wyki zamieściło *Życie Literackie* w nrze 9/1955. Rozszerzony tekst referatu ukaże się w nrze 2/1955 *Pamiętnika Literackiego*.

patrzył na krajobrazy Pana Tadeusza ze stanowiska malarza-impresjonisty. Znako-  
mite są niektóre szkice Juliana Przybosa, zwłaszcza o *Lirykach lozańskich*, mimo  
że nie zawsze można się z pewnymi jego wnioskami zgodzić. To wszystko są luźne  
uwagi, sugestie i propozycje. Oby Rok Mickiewiczowski wypowiedział nowe, twórcze  
słowa o tej ciągle niepokojącej poezji.“

\*

W listopadzie ub. r. w stolicy Urugwaju, Montevideo, toczyły się obrady  
VIII konferencji UNESCO, organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw oświaty,  
kultury i nauki. W obradach brały udział delegacje przeszło siedemdziesięciu naro-  
dów, wśród nich delegacja polska, złożona z przedstawicieli naszego życia nauko-  
wego i kulturalnego. Delegacji przewodniczył wiceminister oświaty Jerzy Michałow-  
ski, który po powrocie do kraju udzielił przedstawicielowi *Życia Warszawy* wywia-  
du na temat przebiegu obrad konferencji.

Dla uczczenia przypadającego w roku bieżącym stulecia śmierci naszego naj-  
większego poety delegacja polska zgłosiła na konferencji wniosek, aby w związku  
z tą rocznicą i z obchodzonym w Polsce Rokiem Mickiewiczowskim UNESCO „wy-  
dała książkę w trzech językach (angielskim, francuskim i hiszpańskim) poświęconą  
działalności, twórczości i znaczeniu międzynarodowemu Adama Mickiewicza. Wnio-  
sek Polski przedstawiony był w krótkim, ale świetnym przemówieniu przez Anto-  
niego Słonimskiego“.

O tym przemówieniu opowiedział Słonimski przedstawicielowi redakcji  
*Expressu Wieczornego*:

„Przemawiałem, zgodnie z regulaminem UNESCO, trzy minuty. Te trzy minuty  
wywołały półtoragodzinną burzliwą debatę. Mówiłem o Mickiewiczu, o jego życiu,  
o znaczeniu międzynarodowym jego twórczości. Przypomniałem, że w XIX wieku  
dzieła Mickiewicza tłumaczone były na wszystkie niemal języki, że jednym z jego  
tłumaczy był Puszkina. Mówiłem natomiast, że w krajach anglosaskich sprawa roz-  
powszechnienia dzieł Mickiewicza nie wygląda najlepiej...“

Charakterystyczna dla postawy, jaką zajmuje w UNESCO delegacja USA, usi-  
łująca wykorzystać do swoich celów propagandowych i tę organizację — mającą  
za zadanie zbliżenie narodów i pokojową między nimi współpracę w dziedzinie nauki,  
kultury i szkolnictwa — była jej reakcja na wystąpienie delegata Polski. Opowiada  
o tym minister Michałowski:

„Delegat amerykański, który przewodniczył tego dnia, usiłował przerywać  
mówcy, co wywołało jednak liczne głosy oburzenia delegatów na sali. Protesty  
delegacji USA i Anglii przeciw naszemu wnioskowi wywołały z kolei świetne repliki  
ze strony przedstawicieli szeregu krajów, wśród których wymienić chcę przede  
wszystkim entuzjastyczne oświadczenie delegata Francji, prof. François, podkreślają-  
cego rolę Mickiewicza we Francji, dalej, doskonałe przemówienie delegata włoskiego,  
prof. Branco, podnoszącego ogromne znaczenie Mickiewicza w okresie wiosny ludów,  
oraz płomienne wystąpienie delegata Brazylii, prof. Carneiro, który zamknął swoje  
przemówienie słowami: »książka o Mickiewiczu wydana przez  
UNESCO to nie zaszczyt dla Mickiewicza, to jest zaszczyt dla  
UNESCO.«

W rezultacie — po pełnej napięcia dyskusji o godzinie pierwszej w nocy odbyło  
się głosowanie. Wniosek polski został przyjęty. Rezolucję powitała z ogromnym za-  
dowoleniem przytaczająca większość delegatów...

Chciałbym podkreślić, że w czasie 9-letniej dotychczasowej działalności  
UNESCO ukazały się zaledwie dwa podobnego rodzaju wydawnictwa, będące wy-  
razem hołdu ludzkości wobec poszczególnych twórców. Jedno z nich poświęcone  
Leonardo da Vinci, drugie — Goethemu.“

## 70-LECIE URODZIN JERZEGO SZANIAWSKIEGO

W marcu br. obchodziliśmy 70-lecie urodzin wybitnego dramaturga i zarazem jubileusz 40-lecia jego pracy pisarskiej. Szaniawski — to autor popularnych utworów, jak np. *Adwokat i róże*, *Ptak*, *Żeglarz*, *Most*, *Dwa teatry*. W sztukach Szaniawskiego ścierają się elementy poetyki symbolistycznej i realistycznej. Jest zawsze w jego dramatach sugestia, że przedstawione na scenie zdarzenia mają jeszcze inne, symbolistyczne znaczenie. Tak jest np. w utworze pt. *Adwokat i róże*, gdzie kradzież róż z ogrodu bogatego adwokata odsłania osobisty dramat bohatera, bo sprawa toczy się w istocie o jego żonę.

Sam Szaniawski w sztuce napisanej w roku 1946 pt. *Dwa teatry* bronił tezy o konieczności swoistej syntezy symbolizmu i realizmu, racjonalizmu i irracjonalizmu. Praktyka artystyczna Szaniawskiego świadczy jednak, że największą trwałość i żywotność posiadają te jego sztuki, w których dominuje racjonalistyczna, realistyczna motywacja losów ludzkich, konkretny konflikt oparty na rzeczywistych doświadczeniach człowieka (np. sztuki *Żeglarz* lub *Most*).

W uznaniu zasług Szaniawskiego dla kultury narodowej minister Kultury i Sztuki udekorował pisarza podczas uroczystości jubileuszowej, która odbyła się dnia 1 marca w Domu Literatów w Warszawie, Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski.

### „LITERATURA W SZKOLE“. Nr 1 Z ROKU 1955

Artykuł wstępny numeru 1 z r. 1955 *Literatury w szkole*, pt. *Wzmocnić pracę wychowawczą na lekcjach literatury*, nawiązując do II Zjazdu Pisarzy Radzieckich, podkreśla ogromne znaczenie literatury radzieckiej, doniosłość roli pisarzy, którzy pomagają narodowi budować nowe społeczeństwo, w kształtowaniu nowego życia i zwraca uwagę na konieczność uwzględniania na lekcjach literatury tych elementów dzieła literackiego, które służą celom wychowawczym.

„Nauczyciel literatury — czytamy w artykule — powinien być aktywnym i gorącym propagatorem literatury pięknej.“

Opracowując na lekcji dzieło literackie należy pamiętać o tym, jak ważną rzeczą jest wzruszenie uczniów jego pięknem. Głębokie wzruszenie dziełem literackim stwarza najlepsze warunki właściwego, pełnego wykorzystania jego wartości wychowawczych. Zdarza się nierzadko, że uczniowie doskonale orientują się w ideologii dzieła literackiego, pojmują jego estetyczną wartość, pięknie piszą o bohaterstwie Pawła Korczagina czy Młodych Gwardzistów, a w życiu są leniwi, samolubni, niezdolni do współdziałania w kolektywie. Artykuł podkreśla konieczność walki o jedność myśli i czynów młodzieży, o zjednoczenie kolektywu, o wytworzenie atmosfery wspólnych wysiłków zmierzających do jak najlepszych wyników pracy.

W dalszym ciągu artykuł przytacza przykłady możliwości wykorzystania na lekcjach takich elementów dzieła literackiego, które posłużą realizacji wyżej wymienionych zadań.

„Czytanie i nauczanie literatury radzieckiej — czytamy w zakończeniu — rozwijające najpiękniejsze tradycje literatury przedrewolucyjnej, pomaga i służy wychowaniu młodego pokolenia budowniczych socjalizmu.“

Dział *Teoria i historia literatury* przynosi dwie cenne rozprawy monograficzne: L. M. Polaka *O artystycznym mistrzostwie A. N. Tołstoja* („Droga przez mękę“) oraz W. W. Timofiejewej *O języku poezji Majakowskiego*. Zawierają one bogaty materiał naukowy, który będzie wydatną pomocą dla nauczycieli w ich pracy na lekcjach literatury radzieckiej, a poza tym rozszerzy wiedzę o największych twórcach tej literatury.

Bardzo bogaty jest w recenzowanym numerze dział *Metodyka literatury*.

P. G. Worobiewa w artykule *Ateistyczne wychowanie uczniów w nauczaniu o rosyjskich pisarzach przedrewolucyjnych* zwraca uwagę na możliwości wykorzystania twórczości Lermontowa, Radiszczewa, Puszkina, Hercena, Bielińskiego, Czernyszewskiego, Dobrolubowa, Pisarewa przy świeckim wychowaniu młodzieży.

Elementy materialistyczne w utworach tych pisarzy, realizm tych utworów, wiadomości o życiu pisarzy, wypełnionym walką ze wstecznictwem religijnym — mogą być dużą pomocą w ateistycznym wychowaniu młodzieży. Między innymi autorka artykułu wymienia również Lwa Tołstoja, który może najwięcej zdziałał dla zachwiania autorytetu oficjalnej religii i cerkwi. Nie brak w artykule i konkretnych przykładów wskazujących na świeckie elementy w utworach pisarzy. Oto np. w wierszu Puszkina *Pomnik*, znanym u nas ze świetnego przekładu Juliana Tuwima, czytamy:

Słuch o mnie pójdzie w dal przez całą Ruś w języki  
I nazwie imię me jej każdy lud: i Fin,  
I dumny Słowian wnuk, i Tunguz, jeszcze dziki,  
I Kałmuk, wolny stepów syn.  
I naród w sercu mnie po wieczny czas utwierdzi...

Wielki poeta w zadumie nad własną nieśmiertelnością myśl swą kierował nie w stronę religii, lecz w stronę narodu, ojczyzny.

W zakończeniu artykułu czytamy: „Przedstawione przykłady nie wyczerpują wszystkich możliwości ateistycznego wychowania młodzieży na lekcjach literatury, ale wskazują, jak wiele może zdziałać nauczyciel przy ciągłej dbałości o właściwe kształtowanie światopoglądu radzieckich chłopców i dziewcząt.“

Dalsze artykuły tego działu omawiają zagadnienie prac piśmiennych. Wśród nich interesujący artykuł W. Z. Szkickina *Uwagi recenzenta (o pracach abiturientów)* omawia niezwykle ważny problem poziomu prac piśmiennych uczniów kończących 10-letnią szkołę radziecką. Temat ten jest i dla nas, polonistów, bardzo ważny. Tym cenniejszy zaś jest dla nas artykuł Szkickina, że rozpatrywana jest w nim praca na temat, który i my omawiamy w klasie XI: *Powieść Maksyma Gorkiego „Matka“ jako dzieło realizmu socjalistycznego*.

Artykuł podkreśla na wstępie, że wiele prac wykazuje znajomość tekstu literackiego, zawiera trafnie dobrane cytaty, poprawnym i jasnym językiem argumentuje omawiane tezy.

Autor artykułu akcentuje jednak niezależne od tych wartości zasadnicze i typowe niedostatki i błędy, których wyjawienie jest dla nas, polonistów, bardzo cenne. Niedostatki te i błędy są bowiem znamienne i dla prac naszych uczniów.

W pracach abiturientów widać wyraźnie brak podkreślenia i omówienia jedności ideowej treści i artystycznej formy dzieła. Razi częstokroć deklaratywność, widoczna w sformułowaniach nie popartych argumentacją. Jako przykład autor cytuje następujący fragment jednej z prac: „Powieść jest napisana jasnym, prostym językiem. Wszystkie artystyczne środki służą jednemu celowi: najpełniej scharakteryzować działające postacie i typowe okoliczności.“

Abiturienti tylko ogólnikowo omawiają zagadnienie realizmu socjalistycznego w powieści. Widoczna jest również w ich pracach nieznanostwo teorii literatury. We wstępach do prac, w których najczęściej jest mowa o różnicy metody realizmu socjalistycznego i realizmu krytycznego, uderza nieznanostwo pojęć teoretyczno-literackich. Wiąże się z tym brak zrozumienia roli pozytywnego bohatera w powieściach realizmu krytycznego oraz realizmu socjalistycznego, widoczny wyraźnie w zestawieniach postaci takich, jak Chomutow z powieści Czernyszewskiego *Co robić?* i Paweł Własow z *Matki* Gorkiego.



Do poważnych błędów, często występujących w omawianych pracach, zaliczyć należy niezrozumienie partyjności książki Gorkiego i jej znaczenia jako powieści o narodowych (ludowych) elementach. Narodowość (ludowość) książki Gorkiego widzą niektórzy abiturienti w tym, że „powieść została napisana językiem zrozumiałym dla narodu“! Inni zadowalają się ogólnikowym sformułowaniem: „pisarz przedstawił życie z punktu widzenia interesów narodu.“

Autor artykułu nie poprzestaje jedynie na podkreśleniu i scharakteryzowaniu błędów, ale dokładnie i jasno tłumaczy, jak należy prawidłowo oświetlać takie zagadnienia, jak jedność treści i formy utworu, różnice między realizmem krytycznym a realizmem socjalistycznym, na czym polega typowość postaci, partyjność literatury, w czym tkwią istotne elementy narodowości (ludowości) literatury.

Wydaje się nam, że błędy widoczne w omawianych pracach są bardzo podobne do błędów, które nagminnie występują i w naszych pracach piśmiennych, a o których pisze Jerzy Buyno w niniejszym numerze *Polonistyki*, s. 23.

W zakończeniu artykułu znajdujemy poprawny plan pracy na temat „*Matka*“ Gorkiego jako utworu literackiego realizmu socjalistycznego.

Artykuł M. I. Kiriłowa *O wykorzystaniu tekstu literatury pięknej w pracach typu logicznego* porusza ważną sprawę walki ze sztampą w pracach uczniowskich.

W. P. Rojzman omawia problematykę *Prac piśmiennych uczniów klas V na lekcjach poświęconych lekturze*, a w artykule *Jak przeprowadzam badanie i oceniam wiadomości uczniów starszych klas* dzieli się swoimi doświadczeniami pedagogicznymi dotyczącymi klasyfikacji uczniów. Do artykułu dołączony jest wzór dzienniczka, prowadzonego przez nauczyciela. Dzienniczek ten zawiera następujące rubryki: Nazwisko i imię. Data. Pytanie. Ocena. Uwagi.

Stałe działy *Bibliografia*, *Konsultacja* i *Kronika* uzupełniają treść numeru.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 1. Biologia w Szkole, nry .....  | 9. Wychowanie Fizyczne w Szkole, nry ..... |
| 2. Fizyka i Chemia, nry .....    | 10. Dom Dziecka, nry .....                 |
| 3. Geografia w Szkole, nry ..... | 11. Rysunek i Praca Ręczna, nry .....      |
| 4. Historia i NOK, nry .....     | 12. Szkoła i Dom, nry .....                |
| 5. Język Rosyjski, nry .....     | 13. Wychowanie w Przedszkolu, nry .....    |
| 6. Matematyka, nry .....         | 14. Życie Szkoły, nry .....                |
| 7. Nowa Szkoła, nry .....        | 15. Dziennik Urzędowy Min. Ośw., nry ..... |
| 8. Polonistyka, nry .....        |  |
| .....                            | .....                                      |
| .....                            | .....                                      |
| .....                            | .....                                      |

## Do prenumeratorów

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych wielokrotnie otrzymują sygnały o wadliwym kolportażu czasopism przedmiotowych i pedagogicznych, są to jednak informacje sporadyczne i niepełne.

W celu zorientowania się w rzeczywistych rozmiarach niedociągnięć w doręczaniu czasopism prosimy o wycięcie, wypełnienie i wysłanie wydrukowanej w niniejszym numerze pocztówki, ale tylko w tym wypadku, jeżeli chociaż jeden numer z zaprenumerowanych w roku 1954 czasopism nie został doręczony.

Ministerstwo Oświaty i PZWS przywiązuje do tej informacji dużą wagę. Pozwoli ona bowiem usprawnić doręczanie czasopism prenumeratom. Jeżeli nie otrzymamy od Was wypełnionej karty, będziemy uważali, że kolportaż w roku 1954 przebiegał sprawnie.

Wypełniając kartę, należy obok tytułów wypisać numery tych czasopism, które były zaprenumerowane w roku 1954, a nie doręczone.

Na drugiej stronie w rubryce III należy podać numer urzędu pocztowego, jeżeli jest ich kilka w danej miejscowości. W rubryce IV, jeżeli prenumeratorem jest instytucja, szkoła, komitet rodzicielski itp., należy wymienić je zamiast nazwiska.

Jednocześnie PZWS proszą na przyszłość, niezależnie od reklamacji w urzędzie pocztowym, w którym dokonano wpłaty, komunikować o niedociągnięciach kolportażu pod adresem: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Dział Zbytu, Warszawa 2, plac Dąbrowskiego 8, skrytka pocztowa 51 lub 61, podając wyraźnie: imię i nazwisko abonenta, adres, nazwę urzędu pocztowego i jego numer, tytuł i numer czasopisma, którego reklamacja dotyczy, oraz datę opłaty i numer kwitu.

*Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych*

- I Województwo: .....
- II Miejscowość: .....
- III Urząd pocztowy, który przyjął  
prenumeratę: .....
- IV Imię i nazwisko abonenta: .....
- .....
- V Adres, pod jakim było zaprenumerowane czasopismo: .....
- .....
- VI Data dokonania opłaty i numer  
kwitu: .....

.....  
(podpis abonenta)

Miejsce na znaczek pocztowy  
za 40 gr.

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych  
Dział Zbytu

WARSZAWA 2

Pl. Dąbrowskiego 8

Skrytka pocztowa 51 lub 61

## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

#### w Roku Mickiewiczowskim

Stefan Żółkiewski — Mickiewicz — patriota i trybun ludów . . . . .	1
Zdzisław Libera — O bohaterze w „Panu Tadeuszu“ . . . . .	5

### ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Jan Kulpa — Śladami słów i stóp pisarzy i poetów . . . . .	17
Jerzy Buyno — Jak poprawiam prace piśmienne z języka polskiego w klasach od VIII do XI (Artykuł dyskusyjny) . . . . .	23
Halina Bartnicka — Głos w dyskusji w związku z artykułem Jerzego Buyno pt. „Jak poprawiam prace piśmienne z języka polskiego w klasach od VIII do XI“ . . . . .	36
Janina Szychowa — Lekcja na temat wiersza L. Staffa „Gęsiarka“ w klasie VI . . . . .	39
Antoni Kobiela — Konspekt lekcji z gramatyki w klasie VI . . . . .	43
Dyskusja nad artykułem „Pan Tadeusz“ w klasie VII — trwa! (Wanda Horak, Wilhelm Cierpka) . . . . .	48
Wanda Łukszo — Wiersze Majakowskiego w klasie VII . . . . .	54
Michał Jaworski — O nowym projekcie programu nauki o języku dla klas V—XI szkoły ogólnokształcącej . . . . .	58
Projekt programu nauki o języku dla klas V—XI . . . . .	62

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Janusz Rohoziński — Poezje Ryszarda Berwińskiego . . . . .	69
Ryszard Koniczek — Uwagi na marginesie „Szkiców“ . . . . .	71

### KRONIKA

Rok Mickiewiczowski rozpoczęty . . . . .	75
70-lecie urodzin Jerzego Szaniawskiego . . . . .	77
„Literatura w szkole“. Nr 1 z r. 1955 . . . . .	77

Ukazał się zeszyt 1 rocznika XLVI/1955

**„PAMIĘTNIAK LITERACKIEGO“**,

czasopisma kwartalnego poświęconego historii i krytyce literatury polskiej, organu Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, i zawiera:

Rozprawy (s. 1—210)

1. Kazimierz Wyka, O uniwersytecki podręcznik historii literatury
2. Zdzisław Najder, O „Listach z podróży“ do Ameryki Henryka Sienkiewicza
3. Kazimierz Budzyk, Co to jest polski sylabotonizm?
4. Konrad Górski, Staropolszczyzna w języku Adama Mickiewicza

Materiały i notatki (s. 211—290)

Recenzje i przeglądy (s. 291—347)

Kronikę (s. 348—360)

Cena egzemplarza zł 15.—, prenumerata roczna zł 60.—

Do nabycia w kioskach „Ruchu“. Prenumeratę zbiorową przyjmują P.P.K. „Ruch“, Wrocław, ul. Oławska 10/11 (nr konta PKO Wrocław VIII-2575), prenumeratę indywidualną — urzędy pocztowe i listonosze (prenumerata zlecona).

Adres Redakcji i Administracji: Wrocław, plac Solny 11