

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

ROK IX

GDAŃSKU

WARSZAWA

• STYCZEŃ - LUTY 1956

Nr 1 (44)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

1

C II 5238

*jest całość
1 brak spisu treści*

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 14 lutego 1956 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.—

Półrocznie za 3 numery zł 6.—

Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—

*Pojedyncze numery bieżące i z lat ubiegłych można nabywać w sklepach
Przedsiębiorstwa Sprzedaży Prasy Antykwarycznej „Ruch” w Warszawie,
ul. Wiejska 14 i ul. Puławska 108.*

*Zamówienia spoza Warszawy należy kierować wyłącznie pod adresem:
Biuro Wysyłkowe Przedsiębiorstwa Sprzedaży Prasy Antykwarycznej „Ruch”
Warszawa, ul. Puławska 108.*

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

Nakład 14392+240 egz.

Podpisano do druku 30 I 56 r.

Zamówienie 9461

Arkuszy druku 5

Papier druk. sat. 60 g, kl. V, 70×100 cm z Fabryki Pap. w Młynowie

D-7-8209

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

RTYKUŁY I ROZPRAWY

ZOFIA SZMYDTOWA

CERVANTES — CZŁOWIEK I PISARZ

Cervantes łączył temperament bojowy z łagodnością i wyrozumiałością dobrocią, dlatego miał gorąco oddanych sobie przyjaciół, ale miał także zaciekle wrogów. Wszedł w życie z bohaterskim porywem, z poczuciem nieograniczonych sił jednostki w jej dążeniu do wielkości i sławy. Zdawało mu się, że chcieć znaczy to samo, co móc, gdy w niewoli algerskiej, nie zrażony trudnościami, podejmował po pierwszej próbie zbiorowej ucieczki, zakończonej przegraną, wciąż nowe próby, i to na coraz większą skalę. Mierzył się w pojedynkę z władcą Algeru Hassanem. W liście pisanym z niewoli wzywał Filipa II do podjęcia wyprawy przeciwko afrykańskim piratom, wskazywał na środki i sposoby działania wierząc, że słowa jego przeważą wszystkie racje polityki rządu. I po powrocie do kraju w dramacie *Życie w Algerze* usiłował przekonać opinię publiczną o konieczności wojny z Algerem, kiedy wiadomo już było powszechnie, że król wszystkie siły kraju wyteżał do walki o Niderlandy i do rozprawy z Anglią.

W czasie swego urzędowania jako komisarz prowiantowy Cervantes, oszczędzając ubogich chłopów, dwukrotnie przeciwstawił się prawu, rekwirując zboże w dobrach duchownych, za co został obłożony klątwą i ukarany więzieniem. Doznał w swym życiu upokorzeń, poniewierki i biedy, ale dzięki nim właśnie zdobył imponujący hart, który pozwolił mu drwić z przeciwności, skargi przesłaniać żartem albo wypowiadać je pośrednio, ogłędnie i jakże rzadko — przez usta stworzonych przez siebie postaci. Warto przytoczyć tu wypowiedź bohatera noweli *Oszukańcze małżeństwo*:

„Bieda nastaje na honor, jednych prowadzi na szubienicę, innych do szpitali, a innym jeszcze każe wchodzić z uniżonością i błaganem w drzwi nieprzyjaciół, co jest najgorszą rzeczą, jaka może spotkać nieszczęśliwego.“



Z ciężkich doświadczeń wyniósł Cervantes poznante siebie i świata. Wśród walki o chleb codzienny, w zgiełku domowym, w zgiełku karczmy przydrożnej czy więzienia zdołał ocalić skupienie twórcze. Podtrzymywały go: pasja poznania, pasja tworzenia i renesansowy pęd ku sławie. Interesował go człowiek — bez względu na narodowość czy wyznanie, pociągali go szczególnie ludzie walczący z trudnościami życia.

Badał i przedstawiał różne środowiska i grupy społeczne. Mimo pewnej idealizacji „dzieci natury“ ukazał wiele realnych cech charakteru i zwyczajów Cyganów w noweli *Cyganeczka*; z kompetencją świetnego znawcy i sugestywnością dojrzałego artysty odmalował w innej noweli bractwo złodziei i rzeźmieszków w Sewilli, które zawdzięczało swe bytowanie poparciu przedstawicieli policji i zamówieniom na rozprawy nożowe, zgłaszanych przez możnych Hiszpanów (*Rinconete i Cortadillo*). Za swym mistrzem Erazmem z Rotterdamu wziął w obronę tzw. czarownice, kobiety pomawiane o kontakty z diabłem, ofiary średniowiecznego zabobonu — w noweli *Rozmowa psów*. Przedstawił je jako istoty chore, podlegające przywidzeniom. Upominał się o krzywdzonych Murzynów, o zacnych i pracowitych Maurów wysiedlanych z Hiszpanii, chwalać tolerancję religijną panującą w Augsburgu. Odwoływał się do praw natury i do rozumu ludzkiego widząc w doświadczeniu i rozumowaniu sprawdziany prawdy.

Był Cervantes najpełniejszym wyrazicielem renesansowego humanizmu w Hiszpanii, odważnym bojownikiem o postęp, był także wielkim odkrywcą złożonych procesów wewnętrznego życia człowieka.

Stworzył dwie zwłaszcza postacie obdarzone szczególnie intensywnym i bogatym życiem psychicznym: Don Kiszota i Sanczo Pansę. Don Kiszot stał się nadto reprezentantem pewnego typu ludzkiego, jak Don Juan, Faust czy Hamlet. Don Kiszot podjął komiczną przez swój anachronizm misję błędnego rycerza, sięgając po ideał do niepowrotnie minionego średniowiecza, Sanczo zapragnął przy jego pomocy osiągnąć świetny urząd na jakiejś wyspie, jak niejednen ze współczesnych mu Hiszpanów udających się do Ameryki. Obaj, podlegli złudzie, spragnieni wielkiej przygody, okazali się ludźmi rozdwojonymi. Rycerz poza granicami manii był światłym humanistą, giermek — wyjątkowo bystrym i zdolnym jego uczniem, ale i samodzielnym obserwatorem zjawisk, i oponentem, gdy szło o kult średniowiecznego rycerstwa. Don Kiszot wykształcił Sancza, wyleczył go z zabobonów, sam także nie mało od niego skorzystał, zwłaszcza wtedy, gdy wpadł w głęboki smutek po przegranym pojedynku. Gdy Sanczo wskutek złośliwej gry pary książęcej objął rządy w miasteczku liczącym tysiąc mieszkańców, mniemając, że władza wymarzoną wyspą, rządził tak mądrze, sprawiedliwie i bezinteresownie, że marszałek dworu zmuszony był wyznać, iż „złośliwy żart obrócił się w prawdę, a wysmiewacze sami się ośmieszili“. Rządy Sancza to nie przebieranka na temat „z chłopą król“, ale realna działalność sędziego i ustawodawcy, przeciwieństwo rządów kolo-

niałych Hiszpanii, świadectwo niewyzyskanych, tłumionych sił, tkwiących w ludzie.

W dziejach literatury światowej *Don Kiszot* stanowi o przełomie od epiki wierszem do epiki prozą. Jest pierwszym arcydziełem epickim napisanym w mowie niewiązanej. Pierwszą powieścią burżuazyjną i pierwszą nowożytną epopeją komiczną nazwał go Herder. I *Don Kiszot*, i nowele stały się w okresie romantyzmu przedmiotem naukowych dyskusji filozofów i krytyków literackich, punktem wyjścia do nowych teorii estetycznych.

Wielka powieść Cervantesa oddziałała silnie na rozwój realizmu w twórczości Smolleta, Fiedlinga, Dickensa, stała się podniętą dla pisarzy, rzeźbiarzy, malarzy, reżyserów filmowych aż po dni nasze. W ciągu trzech z górą stuleci Cervantes okazał się także wielkim wychowawcą ludzkości, ujawniał bowiem i przerosty indywidualizmu, i wady ustroju społecznego. Posługując się wyolbrzymieniem patologicznym odkrył sprzeczności tkwiące w każdym człowieku, jako w istocie obdarzonej nie tylko rozumem, ale także uczuciem i pragnieniami, które każdego mogą zaślepić, oddać we władanie złudy.

Godząc śmiechem w *Don Kiszota*, Cervantes godził równocześnie we własne najszlachetniejsze złudzenia, osiągając przez to wspaniały tryumf nad groźnym wrogiem, jakim jest śmieszność. Człowiek ośmieszony w jego dziele nie stracił nic ze swych głębokich wartości, a i prawda społeczna ujawniła się przy tym z całą wyrazistością.

Cervantes jedyny chyba ze wszystkich pisarzy świata zdołał tak zrównoważyć subiektywne piękno porywu bohaterskiej jednostki z surowością obiektywnych praw realnego życia. Wywołał obraz śmiesznych i wzniosłych zarazem błędów ludzkich, ale zapanował nad nim wysokim humorem, w którym poprzez śmiech prześwieca i delikatność, i czułość, i zaduma nad szlachetnym nierozumieniem istot rozumnych, a przy tym wszystkim — braterska miłość człowieka i wiara w jego wielkie możliwości.

WŁADYSŁAW SŁODKOWSKI

„SYZYFOWE PRACE“ STEFANA ŻEROMSKIEGO NA TLE LEKTURY „DZIENNIKÓW“

„Polskości i patriotyzmu nie ma w tych dworach, które znam. Patriotyzm kryje się dziś po kryjówkach. W poddaszach studenckich, w pokojach pensjonarek. Ach, na Boga — może on zajdzie kiedy i do chałup chłopskich. Wtedy — inaczej będzie“ — czytamy pod datą 15 IV 1887 r. w *Dziennikach* Stefana Żeromskiego¹. Zdania te nie zawierały w swej treści jednostkowego spostrzeżenia młodego studenta weterynarii, prze-

¹ Stefan Żeromski, *Dzienniki*. Cz. II. Warszawa 1954. „Czytelnik“, s. 201.

bywającego w owym czasie, w okresie ferii wielkanocnych, w stronach rodzinnych; były one niejako podsumowaniem dotychczasowych przeżyć późniejszego autora *Syzyfowych prac*. Z takich to właśnie spostrzeżeń, z wnikliwych obserwacji ówczesnego życia narodu, z żywych i bezpośrednich doświadczeń lat szkolnych, choć oddzielonych już granicą prawie rocznego pobytu w Warszawie, mogło się zrodzić w młodym Żeromskim pragnienie utrwalenia swych przeżyć w formie pisarskiej.

Nie znamy dokładnie daty rozpoczęcia pracy nad powieścią *Syzyfowe prace*. Brak o tym wyraźniejszych wzmianek w *Dziennikach*, sprzeczne są również zdania na ten temat biografów Żeromskiego. Nie to jest zresztą najważniejsze. O wiele istotniejsze dla nas jest zrozumienie, czym ta powieść była na tle twórczości pisarza, jaką rolę spełniała ona w życiu społeczeństwa owego okresu i czy miała być tylko powieścią o dużym ładunku wspomnień osobistych. Na wszystkie te pytania należy znaleźć odpowiedź, aby zrozumieć wielkie znaczenie powieści.

Lektura *Dzienników* Żeromskiego rzuca nowe światło na wiele spraw związanych bezpośrednio lub pośrednio z akcją i zagadnieniami *Syzyfowych prac*.

Artykuł niniejszy zajmuje się tylko niektórymi problemami tego utworu, problemami, które mają szczególne znaczenie dla ukazania i podkreślenia rozwoju ideologii pisarza. Do problemów tych należą: analiza drogi do patriotyzmu Borowicza, interpretacja postawy Radka, Zygiera, wymowa ostatniej sceny w utworze, pogląd na perspektywy walki narodo-wyzwoleńczej.

Oczywiście ze względu na rozmiary artykułu nie da się omówić w nim wszystkich zagadnień utworu, chodzi tu o wydobycie pewnych stwierdzeń narzucających się po dokładnej analizie tekstu powieści i zestawieniu go z *Dziennikami*.

Syzyfowe prace to utwór w znacznej mierze autobiograficzny. Jednak ta „powieść o dorastaniu“, jak ją określił W. Borowy¹, przy swych oczywistych momentach autobiograficznych, jest ponadto rzetelnym spojrzeniem na epokę, wyrazem głębokiego patriotyzmu pisarza i wnikliwym podsumowaniem „pasji młodzięcych lat“.

Zrodziła się ta pasja nader wcześnie. Rozwijała się pod wpływem wychowania w żywych tradycjach narodo-wyzwoleńczych, opowieści wieczornych w Ciekotach o dziejach powstańczych w Kielecczyźnie, o przeżyciach rodziny i bliskich w powstaniu, zasłyszanych podań, legend i wspomnień żyjących w tradycji okolicznego ludu. Trudne dzieciństwo i śmierć ukochanej matki, upadające gospodarstwo i bieda w domu po śmierci ojca, pogoń za korepetycjami, początki choroby płuc — wyostrzyły wrodzoną wrażliwość Żeromskiego, pogłębiły obserwacje życiowe i przyspieszyły proces dojrzewania świadomości narodo-społecznej pisarza.

Ukochanie ziemi 6jczystej, owych „domowych gór“, wąwozów, poto-

¹ Wacław Borowy, *Powieść o dorastaniu*. Pion, 1936, s. 44.

ków i lasów, tak częste wędrówki po okolicy, bliskie obcowanie z ludem, poczucie osamotnienia i nieustępliwe, bolesne wspomnienia o zmarłych rodzicach — sprawiły, że w *Syzyfowych pracach* osobiste przeżycia pisarza stają się najczęściej cennym i niezastąpionym materiałem, z którego zostanie zbudowana ta najniezwyklesza i najbardziej dotychczas dojrzała powieść o ówczesnym pokoleniu młodzieży polskiej. I stąd też w *Syzyfowych pracach* tak wiele materiału autobiograficznego. Odnajdujemy go w licznych zdarzeniach z młodzieńczego życia Borowicza, w niektórych przeżyciach Radka, w obrazie stacji „Przepiórzycy“, w przezwisku „Kawka“ nadanym Paluszkiewiczowi i w wielu innych obrazach przedstawionych w utworze. Jednocześnie wszystko to dzieje się na tle życia społeczeństwa polskiego w latach 1870—80 w zaborze carskim. Ściśle mówiąc, *Syzyfowe prace* są powieścią o Kielcach i o ziemi kieleckiej. Ludzie i zdarzenia w okolicach Klerykowa-Kielc i w samym mieście to obraz ówczesnego społeczeństwa. Wszystko to w sumie wpływa na szerokość przedstawionego obrazu i decyduje o jego wymowie ideologicznej.

Żeromski całe swe życie i całą działalność pisarską poświęcił sprawie ukochanej ojczyzny, jej przyszłości narodowo-społecznej, jej wyzwoleniu spod ucisku zaborców. I choć „największy z czujących“ wielokrotnie nie ustrzegł się błędów i pomyłek, twórczość jego po dziś dzień jest świadectwem głębokiego patriotyzmu, wyrazem czujności sumienia pisarza angażującego swą twórczość w walce o realizację wielkich ideałów postępu w życiu społeczno-narodowym.

*

W *Syzyfowych pracach*, powieści zamykającej jakby pierwszy okres twórczości młodego pisarza, te znamiona postawy ideowej Żeromskiego wystąpiły ze szczególną wyrazistością.

Okres szkolnego życia Żeromskiego to lata wyjątkowo trudne dla całego narodu. Powstanie styczniowe upadło, w zaborze rosyjskim, w tzw. Królestwie, nastąpiły represje stosowane przez carat, wzmógł się ucisk narodowy i akcja rusyfikatorska. Zamknięto Szkołę Główną w Warszawie, wydano dla szkół nowe podręczniki, przedstawiające w sposób fałszywy i szkalujący Polskę i jej przeszłość narodową. Ale to nie wszystko. Od początku roku szkolnego 1868/9 zarządzono w gimnazjach nauczanie w języku rosyjskim przedmiotów przyrodniczych i historycznych. 13 maja 1869 r. rozkaz cesarski wprowadził rosyjski język wykładowy dla reszty przedmiotów szkolnych. Opracowano nową ustawę szkolną, jednolitą dla gimnazjów całego imperium. Po wprowadzeniu jej w życie w r. 1871 usunięto język polski z lekcji i w ogóle ze szkoły.

Rozmowa po polsku w murach gimnazjum została oczywiście zabroniona. Nad uczniami roztoczono ścisłą opiekę. Przerodziła się ona od razu w terrór, w stosowanie różnych kar aż do wydalenia z „wilczym biletem“,

a nawet aresztowania włącznie. Rozwinięto akcję donosicielstwa i wywiadu nauczycielskiego o uczniach.

W takiej to szkole uczył się Żeromski i w takiej szkole umieścił bohaterów swej powieści: Borowicza, Radka, Zygiera, „Figę“-Waleckiego i innych.

Uciskowi temu nie przeciwstawiało się w tych latach społeczeństwo polskie w całej swej masie. Warstwy posiadające, obszarnicy i burżuazja, nie występują w zasadzie z protestem przeciwko tym gwałtom zastosowanym przez rządy carskie. Nie tylko godzą się z istniejącym stanem rzeczy, ale wręcz zaczynają go nawet otwarcie popierać. Głoszenie hasła lojalizmu i podporządkowania się zaborcy staje się programem bogatej burżuazji i wielkich obszarników. Szczególnie w Królestwie burżuazja polska rezygnuje bez żenady z idei walki o wyzwolenie narodowe. Szybki rozwój kapitalizmu, ponowne otwarcie granicy celnej z Rosją, sprzyjające zbytwi artykułów przemysłowych, decydują o tej postawie burżuazji polskiej. Dalsze lata przynoszą postępujący wzrost ugody z zaborcą, przy czym powodem bezpośrednio decydującym o pogłębianiu postawy lojalizmu i serwilizmu tych grup społeczeństwa polskiego w stosunku do caratu był rosnący stopniowo ruch robotniczy na ziemiach Królestwa, krzepnięcie jego siły w coraz to bardziej zaciętej walce ze wszelkimi formami ucisku politycznego i społeczno-narodowego. Ostrze tej walki zwraca się nie tylko przeciwko zaborcy, godzi ono i w polską burżuazję oraz w obszarnictwo, świadomie utrzymujące system ugody z caratem.

*

Ogólną charakterystykę tego okresu odnajdujemy w *Szyzyfowych pracach*. Wiele spośród centralnych ówczasie dla narodu polskiego zagadnień zostało poddanych w tej powieści dokładnej analizie. Na tle społeczeństwa Klerykowa, w obrazie ludzi i zdarzeń występuje najważniejszy problem utworu: kształtowanie się świadomości narodowej i społecznej młodzieży polskiej i jej walka z rusyfikacją carską.

Na tle ogromnego bogactwa szczegółów realistycznych ukazuje pisarz zorganizowaną, z głębokim znawstwem psychologii młodzieży prowadzoną przez szkołę akcję rusyfikatorską. Z jednej strony — przemyślany system w oparciu o siłę i przemoc polityczną, cały aparat rusyfikatorski, z drugiej — garstka młodzieży, może i ulegająca czasem wahaniom, ale w sumie nabywająca doświadczenia w swym początkowo często mało świadomym oporze, dojrzewająca w walce, w ogniu prób wznosząca coraz to wyżej swój sztandar polskości.

Ten bunt młodej duszy uczniowskiej jest ostry, w „dorastaniu“ coraz bardziej świadomy. Pisał Żeromski w *Dziennikach* 24 XI 1882: „Ha, głąskają nas moskiewscy bracia... Profesor mówić powinien po rosyjsku

na lekcji (polskiego; przyp. mój, W. S.) koniecznie. Główną część ma stanowić tłumaczenie — a podrzędną tylko literatura. Nędznicy, szelmy.“¹

Bunt więc narastał, ale w buncie tym młodzież polska była często pozostawiona samej sobie, zdana na własne siły. Obraz społeczeństwa klerykowskiego udowadnia to wyraźnie. Wyrazicielami ówczesnych nastrojów drobnomieszczaństwa klerykowskiego i zawodowej inteligencji miejscowej są w *Szyzyfowych pracach* dwaj radcy, Grzebicki i Somonowicz.

Somonowicz twierdzi, że „rząd zawsze wie, co robi, i teraz wie również, a nadto czyni, co do niego należy w takim porządku rzeczy“². Nie uznaje on również idei powszechności oświaty, boi się anarchii, skandalu. Oczywiście, chodzi tu o obawę przed rewolucją socjalną. Grzebicki wspomina ze łąką rozczulenia w oku czasy Królestwa sprzed r. 1830, czasy rządów Lubeckiego. Mówi do „starej Przepiórzyca“: „Uwierz też pani dobrodziejka, że do tej chwili tkwi mi w uchu, ale jak tkwi!.. marsz powitalny na wjazd Najjaśniejszego Pana, kiedy przybyć raczył do Warszawy na koronację w roku pańskim 1829...“³

Pisząc o organizowaniu przez dyrekcję gimnazjum rosyjskiego teatru amatorskiego w Klerykowie autor tak charakteryzuje pokrótce społeczeństwo Klerykowa: „Z konieczności, a raczej dla kariery, musieli ją również wspomagać »Nadwiślanie« piastujący jakiegokolwiek wyższe stanowiska. Żywiół miejscowy okazał wobec tego wszystkiego, jak zwykle, absolutną bierność. Ludzie tamtejsi przywykli do wszelkiego rodzaju dziwów tak dalece, że gdyby pewnego pięknego poranku skasowano zupełnie mowę polską, a zalecono mówić, pisać i myśleć po chińsku, nikogo by to nie zdziwiło.“⁴

Są jeszcze dwie sceny w *Szyzyfowych pracach* bardzo charakterystyczne dla obrazu niemocy, służalczości i lojalizmu społeczeństwa klerykowskiego. W jednej — „stara Przepiórzyca“, której ukochany syn zginął w powstaniu styczniowym, nie znajduje w sobie tyle siły charakteru, aby przeszkodzić Marcinkowi w pójściu na przedstawienie teatralne zorganizowane przez władze szkolne i przeciwstawić się antypatriotycznym namowom do tego kroku głoszonym przez Somonowicza. Druga — to obraz samego przedstawienia, którego Borowicz był widzem.

Ta ostra krytyka ugodowości i antynarodowej postawy części społeczeństwa znajduje swe pełne odzwierciedlenie nie tylko w *Szyzyfowych pracach*. Pisał Żeromski z okazji koronacji Aleksandra III i zarządzonej w związku z tym obchodów i uroczystości w miastach całego imperium, a więc i w Kielcach, widząc tłumy mieszczan wyległe na ulice, by wziąć udział w paradzie 28 V 1883 r.:

¹ Stefan Żeromski, *Dzienniki*. Cz. I. Warszawa 1953. „Czytelnik“, s. 101.

² *Szyzyfowe prace*. Warszawa 1954. „Czytelnik“, s. 73.

³ *Tamże*, s. 75.

⁴ *Tamże*, s. 140.

„Już ukoronowany. Skończone wszystko. Byłem na paradzie i wówczas, gdy to wszystko było wyło: hurra! — ja mu życzyłem, żeby spuchł, skisł, zdechł, zaśmierdział się, zgnił...”¹

Takie było to społeczeństwo, które nie tylko że nie ostrzegało młodzieży, na co jest narażona, ale nawet jakby udzielało zgody na wszystkie poczynania zaborcy. Nie można się przeto dziwić, że droga dojrzewania ówczesnego pokolenia nie była łatwa. Uczniowie, pozbawieni opieki, zdani na samych siebie, często ulegali wpływom szkoły. Droga do rusyfikacji wówczas stała otworem.

*

Przypatrzmy się kolejno postaciom bohaterów tej powieści i spróbujmy uzasadnić powyższe stwierdzenia.

Borowicz, dziecko szlacheckie, ukochane przez rodziców, może nawet i rozpieszczone, z chwilą oddania go do szkoły w Owczarach wchodzi w nowy okres życia, staje się coraz bardziej samodzielny, chłonie i przyswaja sobie nowe spostrzeżenia o otaczającym świecie, poniekąd uczy się życia.

Na progu szkoły w Owczarach spotykają się i jednocześnie rozchodzą dwa wpływy otaczającego świata: oddziaływanie środowiska rodzinnego i tradycji narodowych i działanie urzędowej szkoły. Te dwie siły będą odtąd ze sobą stale w kolizji, w stanie ostrej walki. I oto życie szkolne Borowicza ukazuje nam wyraźnie tę walkę dwóch sił przeciwstawnych.

Marcinek widzi szkołę wiejską, wstydzi się, że nic nie umie powiedzieć w urzędowym języku, obserwuje nędzę dzieci chłopskich, ich niski poziom rozwoju umysłowego. Jednocześnie nudzi go to wszystko ogromnie: i ten system nauczania, i ten język, który tak trudno trafia do umysłów dzieci chłopskich, i wysiłek nauczyciela, który każąc uczniom śpiewać pieśń rosyjską, usiłuje ich przekrzyczeć, gdyż dzieci śpiewają pieśń polską.

Borowicz, po zdaniu do klasy wstępnej dzięki lekcjom pobranym u p. Majewskiego, mimo znacznych postępów w nauce nie należał do najzdolniejszych uczniów; zdobywanie wiedzy przychodziło mu dość trudno, zakres poznawania świata był również szczupły, charakter chłopca nierówny i nieustalony. Lekkomyślność i typowe dla uczniaka bisurmaństwo zostaje jednak w pewnym momencie podważone przeżyciem kolegi Gumowicza: „Borowicz przestał się śmiać i ze zmarszczonym czołem wciąż patrzył na tę łzę błyszczącą. Pochłonęła ona jego uwagę, pamięć i jakby całą duszę. Pierwsze w życiu współczucie drgnęło w jego piersi.”²

Gumowicz był synem biednej akuszerki i z racji swego „niskiego urodzenia“ był poniewierany przez kolegów. Było to dla Marcinka pierwsze

¹ *Dzienniki*. Cz. I, s. 171.

² *Szyfowe prace*, s. 88.

ocknienie w tej atmosferze ogólnej tępoty i bezuczuciowości. Drugim, o wiele silniejszym przeżyciem stał się wyjazd do domu na Zielone Świątki. I tu znowu chwilowo zwyciężył dom, świat gór, lasów, tradycji i nastroju rodzinnego. Żeromski z ogromnym mistrzostwem przedstawia przeżycie dziecka i jego stosunek do matki w czasie jazdy do domu. Przeżycie to ukazane jest na tle ukochanej przez autora przyrody stron rodzinnych. Mało jest w naszej literaturze tak wykończonych, doskonałych obrazów miłości matki i syna, bogactwa uczuć, głębokiego liryzmu w odzwierciedleniu stanów uczuciowych. Plastyczność opisu przyrody, jej stanu, jej kojącego oddziaływania na człowieka głęboko wzrusza:

„Na niebie rozprysły się gwiazdy w niewysłowionym ich mnóstwie i przepychu [...]

Z traw szerzyły się zapachy dojrzewających kwiatów, od rzeki pociągał wilgotny, mocny i miły odór rokit i wikliny.

A wody wciąż szeptały...

[...] Ziemskie troski, codzienne znoje, interesy i małostki ustąpiły na chwilę i matka Marcinka o wielu rzeczach i sprawach niemal zapomnianych myślała, myślała...

W pewnym miejscu przejeżdżało się w bród rzeczulkę. Wkroczywszy do wody konie natychmiast zatrzymały się, schyliły łby i jęły głośno żłopać wodę.

Marcinek położył głowę na kolanach matki i przycisnąwszy usta do jej rąk spracowanych szepnął:

— Mamusiu, jak to dobrze, że mama po mnie przyjechała... tak sobie jedziemy razem... To dopiero dobrze...

Gładziła pieścotliwie jego włosy i schylając się, w sekrecie nie wiedzieć przed kim, szepnęła mu do ucha:

— Będiesz zawsze kochał swoją matkę, zawsze a zawsze?

Słodkie łzy padające wielkimi kroplami z oczu chłopca zastąpiły jej wyrazy odpowiedzi.³

Tak pisać o miłości matczynej, o „kraju lat dzieciennych“ może jedynie ten, kto tak silnie jak Żeromski sam to przeżywał. W liście Żeromskiego do narzeczonej, pisanym w Zakopanem 21 V 1892 r.², powraca wspomnienie przeszłości, ożywa obraz jazdy do domu na Zielone Świątki, obraz utrwalony z kolei w *Szyzyfowych pracach*. Z listu tego przebija ogromna miłość do stron rodzinnych, jest on głębokim hołdem złożonym przez pisarza pamięci ukochanej matki. Zawiera silne akcenty społeczne.

Marcinek jednak tych spraw jeszcze nie rozumiał, początkowo nie

¹ Tamże, s. 94—95.

² Stefan Żeromski, *List do narzeczonej*. (W: S. Żeromski, *Szyzyfowe prace*. Objasnienia i przypisy. Warszawa 1930. Wielka Biblioteka, s. 101—102).

odczuł nawet śmierci matki, zrozumienie tego faktu nastąpiło dopiero znacznie później. Chłopiec, którym zapracowany ojciec mało się mógł zajmować, stał się po śmierci matki nie tylko bardziej samotny, ale i — samodzielniejszy. Wpływ domu malał, zwiększał się wpływ szkoły.

Nieciekawa przyjaźń z Wilczkiem, psoty i figle wyczyniane Ozierskiemu, talenty rusyfikatorskie profesora Nogackiego, o którym pisze autor, że „było coś w wykładzie p. Nogackiego, co zmuszało chłopców do myślenia po rosyjsku“¹, niewłaściwe towarzystwo na stacji u „Przepiórzycy“, raczej bezmyślny tryb życia w czasie wakacji, a nade wszystko zmiany w systemie szkolnym i w samej dyrekcji gimnazjum oddalały go coraz bardziej od atmosfery lat dziecięcych.

Tymczasem nowa dyrekcja gimnazjum: dyrektor Kriestoobriadnikow i inspektor Zabielskij, zastosowała nowe metody rusyfikacyjne, jak np. działanie typu policyjno-śledczego, organizacja rosyjskiego teatru amatorskiego, kółko literackie dla wspólnego czytania utworów rosyjskich itd.

W powieści *Syzyfowe prace* Żeromski z całą ostrością ukazuje te zmiany, zaszłe już po r. 1871. Z głęboką ironią i sarkazmem pisze o kierownictwie gimnazjum: „Byli to patrioci [...] w szerszym stylu, toteż baczone oko zwrócone trzymali na miasto, na okolicę miasta, na gubernię i w ogóle na kraj. Praca ich miała dwa niejako łożyska. Po pierwsze, mieli oni na celu wzmocnienie tętna życia »ludzi russkich« w mieście Klerykowie, po wtóre, mieli na celu odpolszczenie tak zwanych Polaków.“²

*

Powiedzieliśmy wyżej o walce dwóch sił, walce, którą nam rysuje pisarz już w pierwszym rozdziale powieści. W świetle podanych faktów walka nabrała ostrości, stała się już bezpardonowa. Młodzież klerykowska jednak, opuszczona przez społeczeństwo miasta, zaczyna wyraźnie poddawać się wpływowi rusyfikacyjnemu.

Dalsze dzieje Borowicza są jaskrawym tego przykładem. Pierwsza, a po niej następne wizyty u inspektora Zabielskiego, obecność w teatrze, czytanie pism szkalujących dzieje narodowe Polski, ugodowa postawa wobec dyrekcji w sprawie incydentu nauczyciela historii Kostriułewa z „Figą“-Waleckim — świadczy o owej niedojrzałości moralnej, słabo rozwiniętym uświadomieniu narodowym Marcinka, wówczas — już ucznia klasy siódmej. Ale nie tylko Borowicz przeżywa trudny okres. Deprawują się i inne słabe i mniej odporne charaktery wielu spośród jego kolegów. Patrzą na to nauczyciele-Polacy — ale milczą i nie dają chłopcom żadnej pomocy. Milczenie wychowawców-Polaków jest dopełnieniem obrazu dróg sprzyjających rusyfikacji. Wstrząsający w swej niemocy obraz takiego milczenia Polaków znajdujemy w *Dziennikach*. W r. 1885 Żeromski pisze o inspektorze egzaminującym z języka rosyjskiego:

¹ *Syzyfowe prace*, s. 110.

² *Tamże*, s. 139—140.

„Jest to Moskał najgorszego gatunku, bo panslawista, co dało się uczuć w jego odczycie podczas pamiętnej uroczystości Cyryła i Metodego.“¹

Zaraz dalej czytamy i o nauczycielach polskich: „Wobec portretu Sołtyka śpiewano wówczas hymn: Boże, cesarza chroń... Siemiradzki zaciskał pięści, Bem patrzył szklanym wzrokiem, Rybarski czerwienił się, prefekt był uroczysty, dumny, kamienny, gromadka nasza słuchała ze spuszczonej głowami, a stare portrety potęg polskich milczały... Ej, boliż serce, boli...“²

Młodzieży Klerykowa potrzebne było przeżycie tej miary, jakie opisuje Żeromski w swych *Dziennikach*. Potrzebne, a właściwie konieczne było, wśród ogólnego marazmu, bierności społeczeństwa — do rozbudzenia na nowo uczuć patriotycznych. Moment taki nastąpił. Marcinek, jak i inni, ocknął się, i to już po raz trzeci. Drugie ocknięcie nastąpiło wówczas, gdy wstawiał się za Radkiem do inspektora Zabielskiego. Trzecie było jakby nagłym olśnieniem, poczuciem wstydu i upokorzenia, iż można o sprawach narodowych zapomnieć.

Przełom ten u Marcinka nastąpił w sposób bardzo gwałtowny. Po pamiętnej lekcji polskiego, dzięki niej — stał się innym człowiekiem. Jego koledzy — również.

Postawę całej ówczesnej młodzieży, formującą się po tych wydarzeniach, wyraża historia o szpiegującym uczniów Majewskim, którego Marcin obrzuca błotem, jednocześnie szepcząc do siebie:

„— Masz, psie, masz, d r a n i u! Masz — za teatr, masz za inspektorskie zebrania, masz za literaturę! Tyś mnie chciał do siebie podobnym... Masz, renegacie, masz, szpiegu, masz, szpiegu!“³

Jednak ów przełom, który nastąpił wówczas w życiu i charakterze Borowicza, nie był jego zasługą. Skąd to on, chwiejny i raczej kompromisowy, zdobywa się nagle na tak różną od dotychczasowej postawę i dla czego pójdzie już drogą patriotyzmu, nie ulegnie zakusom władz szkolnych? Otóż przemiany, które nastąpiły u Marcinka, są ściśle zależne od ukazanych przez autora ukrytych dotąd „rezerw patriotycznych“. Posłużyło to do silniejszego uwydatnienia zasadniczych problemów utworu, do wskazania na inne, równie ważne postacie, z jednoczesnym określeniem ich roli w dokonującym się „przełomie“. Ma to swoją wymowę i w kompozycji powieści. W tym czasie, kiedy Marcin Borowicz staje się „częstym i prawie stałym gościem inspektora Zabielskiego“⁴, zakurzona szosą w stronę Klerykowa wędruje w nieznośnym upale b. uczeń Pyrzogłowskiego Rrogimnazjum, chłopski syn Jędrus Radek.

I otóż właśnie, w rzeczywistości i w układzie kompozycyjnym powieści, droga życiowa i szkolna szlachcica Borowicza styka się z drogą chło-

¹ *Dzienniki*. Cz. I, s. 267.

² *Tamże*, s. 268.

³ *Szyfowe prace*, s. 217.

⁴ *Tamże*, s. 146.

nał w tej scenie przenikanie myśli socjalistycznej do środowisk młodzieży w innych, poza Warszawą leżących miastach Polski. W dokumentach szkoły kieleckiej zachowały się ślady tego wpływu. W r. 1892 znaleziono u ucznia Jakuba Zarzyckiego „kajet z jedenastoma wierszami polskimi treści rewolucyjnej“¹, w r. 1895 wydano ze szkoły ucznia Władysława Szajbo, u którego znaleziono książkę pt. *Wybór poezji dla robotników*.

W czasach współczesnych autorowi *Szyzyfowych prac* przenikanie idei socjalistycznych do środowiska kieleckiego było na pewno słabsze. Nie trudno uzasadnić to stwierdzenie. Kielce do r. 1885 nie miały połączenia kolejowego z Warszawą, Kielecczyzna była terenem zacofanym, jeśli chodzi o rozwój gospodarki, klasa robotnicza na tym terenie była nieliczna i zapewne jeszcze nie zorganizowana. Występujący do walki ruch robotniczy nie mógł jeszcze nawiązać łączności z tą częścią kraju. Przenikanie idei musiało jednak następować, jeśli Żeromski notuje w swym pamiętniku w r. 1883, mówiąc o rozpoczęciu nowej powieści: „Wyprowadzę tam ubóstwianą moją ideę — socjalizm w całej pełni“.² Powieści tej nie znamy, nie dochowała się do naszych czasów, ale notatki w *Dziennikach*, szczególnie w r. 1885, jak np.: „idę z czerwoną czapką na głowie coraz dalej!“³, „wzrasta we mnie z dniem każdym demokracja...“⁴, świadczą o zainteresowaniu ucznia szkoły kieleckiej tymi zagadnieniami. Oczywiście nie należy przeceniać tych notatek młodzieńczych — dalsza twórczość Żeromskiego wykazała, że autor *Przedwiośnia* miał wiele trudności i oporów w przyjęciu pełnej ideologii rewolucyjnego proletariatu. W każdym razie w latach szkolnych, stykając się bezpośrednio ze sprawą chłopską, na to zagadnienie zwraca szczególną uwagę. Pisze sam autor: „Układałem nieskończone i oczywiście źle zbudowane powieści o chłopie Marku z Krajna, co w powstaniu własną swoją partią dowodził, i wyciągałem epos o przeklętym i wyklętym zdrajcy z tejże wsi — Janicu — co za wydanie spisku Ściegiennego — chwałę naszych czarnych lasów — order, pięć kolonii w nagrodę otrzymał...“⁵

Niewątpliwie z tego też względu scena zebrania na „Górcie“ wskazuje na kontynuację tradycji wolnościowych, powstańczych, ale już w zmienionych warunkach walki narodowo-społecznej. Walka ta musi zaczerpnąć siły z ruchu robotniczego. Drogą tą pójdzie Radek, Zygier, wspomogą ich reprezentanci postępowych kół młodzieży, wywodzący się spośród szeregów zdeklasowanej szlachty, jak Borowicz, przedstawiciele młodego pokolenia drobnomieszczańskiego, jak „Figa“-Walecki.

Na tle tych stwierdzeń nietrudno już zrozumieć sens zakończenia powieści. Różnie dotąd interpretowano wymowę owego uścisku dłoni Borowi-

¹ Księga pamiątkowa Kielczan. Warszawa 1925.

² *Dzienniki*. Cz. I, s. 142.

³ *Tamże*, s. 265.

⁴ *Tamże*, s. 261.

⁵ Stefan Żeromski, *Puszcza jodłowa*.

cza i Radka. Według najbardziej nawet ostrożnych interpretacji Borowicz w tej scenie ponosi klęskę.¹ Wydaje mi się, że tu o żadnej klęsce nie może być mowy. Sprawa narodowo-społeczna zetknęła się po prostu w pewnym momencie ze sprawą uczuć miłosnych. Ponieważ obiektem miłości Borowicza stała się panna Anna Stogowska, popularnie zwaną „Birutą“, osoba nieprzystępna, surowa, wychowana mimo względnego dobrobytu w twardej szkole życia, jednocześnie bardzo przystojna, musiało dojść do jakichś powikłań. Marcin, choć nie znał jej osobiście, spotykał dość często, a miłość jego wzmogła się po przeczytaniu czterowiersza wpisanego przez „Birutę“ do sztambucha którejś z koleżanek. Czterowiersz ten był wyjęty z popularnego wiersza postępowego poety polskiego, padłego na polu bitwy w powstaniu styczniowym, Mieczysława Romanowskiego. Z tego trzyzwrotkowego wiersza „Biruta“ wybrała fragment najbardziej ostry w swej wymowie narodowo-społecznej.

Smutne rozwianie się rojeń pierwszej i czystej miłości Marcina znajduje swój epilog w zakończeniu powieści. Nie można jednak doszukiwać się tu klęski jego patriotyzmu czy też — woli działania. Marcin przeprowadza przecież rozmowę z radcą Somonowiczem na chwilę przed ostatnią sceną w parku. W rozmowie tej krytykuje społeczeństwo, które nie daje żadnej pomocy opierającej się naciskowi rusyfikacyjnemu młodzieży. Borowicz mówi: „Ja nie patrzyłem ani na rewolucję, ani na powstanie, ale przecież to nie racja, żebym nie miał prawa czuć ucisku, myśleć o nim i opierać mu się ze wszystkich sił moich...“² Po wyjściu od Somonowicza, dowiedziawszy się o wyjeździe Biruty, usiadł Borowicz w parku „na swym miejscu i zmartwiały mi oczyma przyglądał się ławce sąsiedniej“, na której siedziała zawsze ukochana. I gdy jeszcze raz z boleścią odczytywał zapisane przez Birutę słowa Romanowskiego, ogarnęła go w bólu i tęsknocie za nią chwila zwątpienia w szanse wysiłków młodzieży na tle społeczeństwa złożonego z takich Somonowiczów. Myślał: „...Toż to jest pomoc udzielona młodości przez wiek i rozum dojrzały? Nic, tylko mściwe, obłudne a umyślne łganie, gdzie się da, podstawienie nogi, żebyś upadł i żebyś się rozbił. A ty wierzysz, że wykujem lemiesz z pałaszy skrwawionych...“³

A więc nawet w chwili głębokiej rozterki i smutku myśl Marcina nie odbiega od sprawy narodowej. O klęsce Borowicza nie ma tu mowy. Autor ukazał jednak moment zwątpienia u Borowicza, aby jeszcze raz silnie zaakcentować swój stosunek do sprawy wyzwolenia narodu.

Ale jako odpowiedź na jego zwątpienia i bolesne pytania staje przy Borowiczu „szerokoramienny, chudy i śniady chłop“ — Andrzej Radek. Ta z „żelaza wykuta dłoń“, siła, upór i nieugięty charakter syna dworskiego rataja dowodzą, że zwycięstwo idei walki narodowo-wyzwoleńczej

¹ Por. postłowie do wydania *Szyfowych prac*, Warszawa 1954. „Czytelnik“, s. 265.

² *Szyfowe prace*, s. 236.

³ Tamże, s. 239.

pa — Andrzeja Radka. W charakterystyce dalszej, bezpośredniej i pośredniej, tej postaci odnajdujemy pełne uzasadnienie dla drugiego tytułu powieści, tak jak przełom dokonany w sercach i umysłach młodzieży po pamiętnej lekcji języka polskiego w siódmej klasie uzasadnia pierwszy tytuł tego utworu. Warto tu przypomnieć o „wydaniu cenzuralnym“ utworu z r. 1910. — pod właściwym nazwiskiem autora i pod innym nieco tytułem: *Andrzej Radek — czyli Syzyfowe prace*. Wydanie to przygotowywał do druku sam autor, a więc zmieniony tytuł akcentował tę sprawę, która stawała się po rewolucji 1905 r. coraz bardziej aktualna. Sprawą tą była dalsza perspektywa walki o wyzwolenie narodowe i społeczne.

*

Wspominałem już poprzednio, że w liście z r. 1892, nawracającym do wspomnień lat dziecińczych, Żeromski zaakcentował i sprawy społeczne. Wystąpią one niejednokrotnie w *Dziennikach* z lat kieleckich, jak i w tomikach późniejszych, zwłaszcza w przedstawianiu wrażeń z wizyt po dworach lub z lat guwernerki.

Pisze autor pod datą 21 VII 1887:

„Cały dzień zajęci byliśmy wypłatą robotników. Boże mój — jaki ten lud biedny! Zarobi parę złotych przez tydzień cały i czekać musi godzinami, z odkrytą głową stojąc pod pańskimi wrotami, miłczeć — gdy panicz lub rządca bezcześci trywialnym językiem najświętsze jego prawa i uczucia. Posępna rzecz jest ta siwa siermięga... Nieraz zabieram głos i staję w postaci trybuna.“¹

Dlatego też sprawie chłopskiej Żeromski poświęca dużo miejsca w *Syzyfowych pracach*. Ukazuje tam nędzę wsi Gawronki: „W całej wsi ani jeden gospodarz nie miał nie tylko szkapy, ale nawet źrebięcia“², a biedny kolonista Lejba Koniecpolski „posiadał tylko dwie brodate kozy“³. Tej nędzy, jak na urągowisko, przeciwstawiony jest bogaty chłop Scubioła ze wsi Bukowiec, który prowadzi typowo kapitalistyczną politykę w stosunku do chłopów, wyzyskując ich niemiłosiernie. Ten obraz rozwarstwienia klasowego wewnątrz wsi: z jednej strony wyzyskiwacz, bogaty chłop, a z drugiej — biedny i wyzyskiwany chłop, szukający ucieczki od swej nędzy w corocznej wędrownicy „na bandos, w pszenne kraje“ — jest oczywistym dowodem wnikliwego spojrzenia pisarza na sprawy wsi, wyrażeniem jego stosunku do tego zagadnienia. Nie poprzestał pisarz jednak tylko na tym, choć przedstawiony obraz ukazuje formujący się w kapitalizmie generalny konflikt w łonie samej wsi. Ukazał drogę dziecka wiejskiego do oświaty, drogę trudną w tych czasach. „Życiorys Jędrzeja Radka

¹ *Dzienniki*. Cz. II, s. 296.

² *Syzyfowe prace*, s. 126.

³ *Tamże*, s. 127.

krótki był i pospolity“¹ — pisze Żeromski. Fornalski syn, urodził się i wychował w czworakach dworskich. Bieda i we wsi Pajęczyn Dolny była zjawiskiem powszechnym. Autor z wielką znajomością psychiki dziecka ukazał powolny rozwój umysłu syna chłopskiego, będącego zrazu zabawką dla paniczów ze dworu i nawet dla samej dziedziczki. Rozwój swój Radek zawdzięczał przede wszystkim Antoniemu Paluszkiewiczowi-Kawce, guwernerowi we dworze. Znalazł on drogę do duszy Radka, nauczył go czytać i pisać, rozbudził w nim tęsknotę do posiadania tej nauki, co „jest jak niezmierne morze“. Przemiany Andrzeja są coraz bardziej wyraziste, coraz silniej uwydatnia się twarda wola chłopca, który „nie na księdza ani oficera“, ale wyżej sięga. Wolę tę podtrzymuje niedola wsi rodzinnej. Paluszkiewicz-Kawka, materialista reprezentujący postępowe tradycje myśli pozytywistycznej, umożliwia Radkowi kształcenie się w progimnazjum. Poświęca na ten cel wszystkie swe oszczędności. Śmierć schorowanego korepetytora nie zachwiała postanowienia Radka.

Dzieje Radka w Klerykowie to obraz dalszego jego rozwoju, to na tle biedy, szykan znoszonych z powodu pochodzenia społecznego coraz to silniejsze kształtowanie się jego świadomości narodowej i społecznej. Radek przez trzy lata samotności przeczytał wszystko, co znalazł wyrzucone w kącie przez swego chlebobawcę Płoniewicza. I dlatego też, gdy pod wpływem Zygiera organizuje się kółko młodzieży patriotycznej, na „Górcie“ u Gontali, Radek przeczytane przez siebie dzieła Mickiewicza, Słowackiego i in. pożycza kolegom.

I tu znowu wracamy do sprawy rusyfikacji. Radek nie poddał się jej, nie miał okresów wahań, był nawet bardziej odczytany od swych kolegów. Ten chłopski syn zaprzyjaźnia się z Zygierem. Właśnie — z Zygierem.

Zygier, ów „ptaszek“, wyrzucony ze szkoły w Warszawie „za niebłagonadradiożność“, ogromnie odczytany, dziwnie opanowany i spokojny, chłopiec o pięknym, silnym charakterze — to jeszcze jedna postać, na którą zwrócił uwagę Żeromski charakteryzując ówczesne pokolenie młodzieży. Ten dziwny i tajemniczy trochę przybysz z Warszawy stał się przywódcą młodzieży klerykowskiej, organizatorem zbiorowego protestu przeciw uciskowi caratu. Ale Żeromski walki narodowo-wyzwoleńczej nie oddzielał od sprawy społecznej narodu polskiego. I dlatego scena na „Górcie“ u Gontali ma swą niesłychanie ważną wymowę ideową. Zygier prawdopodobnie zetknął się w Warszawie z myślą socjalistyczną i nie określoną bliżej, choć przeczuwaną drogę świadomości społecznej Radka — jako socjalisty uzupełnia niejasno wyrażoną myślą taktyczną. Świadczy o tym scena, gdy Radek śpiewa rewolucyjną pieśń robotniczą: „Młoty w dłoń, kujmy broń...“, której ogół zebranych nie rozumie, Zygier jednak — jak pisze Żeromski — „rzucił się ku niemu, potrząsnął go za ramię i rozkazującym głosem zawołał: Radek, bądź cicho.“² Niewątpliwie Żeromski ukazać prag-

¹ Tamże, s. 149.

² Tamże, s. 219.

i społecznej jest pewne i oczywiste. Ten akcent optymizmu to jakby sposób określenia przez pisarza perspektyw tej walki o wolność, której nie wyobrażał sobie bez udziału chłopstwa, ale chłopstwa na miarę Radka: oświeconego, ożywionego ideą proletariacką.

*

Żeromski, jak to już wskazałem, w swej wczesnej twórczości kładł nacisk na sprawę chłopską. Powieść *Szyfowe prace* to jednak jakby „krok naprzód“ w bliskiej dla autora *Siłaczki* i *Zmierzchu* sprawie ludu.

Żeromski, który jeszcze jako młody uczeń pisał ze smutkiem w r. 1885: „Chłop zdejmuję czapkę, bo »pan« jedzie. Dwadzieścia lat temu już śpiewano: »Precz z tytułami — księżę i pan!« — znaczy to tyle, co republika... Daleko tobie do republiki, kraju mój! Trzeba by wieków, by nauczyć wszystkie dzieci tej ziemi, że są równymi mi. że nie ma pierworodnych i pasierbów.“¹ W dwanaście lat później, w *Szyfowych pracach* zebrane obserwacje na temat doli ludu przedstawia pisarz znacznie silniej i bardziej wyraziście. Ukazując konflikty wewnątrz gromady wiejskiej, jej podział klasowy, w obrazie drogi Radka zapowiadając jego przewidywane dojście do ideologii socjalistycznej — poszedł Żeromski w swych kryteriach pisarskich znacznie dalej niż współcześni mu, jeszcze działający wielcy pisarze realizmu krytycznego. Przecież *Szyfowe prace*, biorąc pod uwagę wydanie książkowe, ukazały się zaledwie siedem lat po *Lalce* Prusa!

W okresie załamania się ideologii pozytywistycznej, w dobie przechodzenia jej na służbę kapitalizmu młody pisarz nie tylko, że poświęcił swą książkę problemowi narodowo-wyzwoleńczemu, ale jednocześnie w wielu obrazach odsłonił życie prawdziwej wsi polskiej w okresie rozkwitu kapitalizmu.

Na tle tych stwierdzeń wartości poznawcze powieści okazują się bardzo duże.

J. Z. Jakubowski w swej pracy o Żeromskim traktuje *Szyfowe prace* — „jako syntezę ideologiczno-artystyczną całej wczesnej twórczości Żeromskiego.“²

Tę nie budzącą żadnej wątpliwości tezę warto jeszcze króciutko wyjaśnić. Przypomnijmy sobie wczesne nowele i opowiadania Żeromskiego. W *Zmierzchu* znajdujemy obraz twardej eksploatacji bezrolnego chłopca pracującego przy torfie, w *Zapomnieniu* — przejmujący obraz doli chłopca „na dwóch morgach“, w *Siłaczce* — bezskuteczne porywy Stasi Bozowskiej, w *Mogile* — pozytywnych bohaterów w chłopach i radykalnych inteligen-

¹ Dzienniki. Cz. I, s. 306.

² J. Z. Jakubowski, *Wczesna twórczość Żeromskiego*. (W: Stefan Żeromski. IBL. Warszawa 1951, s. 107).

tach. W *Szyzofowych pracach* wszystkie te obserwacje i stwierdzenia autora są spotęgowane. Obraz wsi jest bardziej wnikliwy, ukazujący jej warstwienie wewnątrzklasowe, chłop w osobie Radka przedstawiony jest jako przysły działacz ruchu robotniczego, Paluszkiewicz-Kawka, mimo że przypomina chwilami „Stasię darwinistkę“, osiąga jednak sukcesy, gdyż wychowuje przyszłego bojownika o zwycięstwo sprawy narodowo-społecznej.

Mało tego, pamiętajmy, że chłop w powieści zjawia się od razu, nie dopiero w obrazie Gawronek, a później w dziejach Radka. Chłop występuje już w scenie z Jaczmieniem — jako typowe przedstawienie czynnego oporu przeciw rusyfikacji. Chyba nie trzeba też uzasadniać ważności postawy matek-chłopek z Owczar dla ogólnej, przewidywanej przez nas koncepcji *Szyzofowych prac*, oczywiście również i dla samej kompozycji utworu.

Sumujemy nasze stwierdzenia: Żeromski ukazał kształtowanie się świadomości narodowo-społecznej młodzieży w walce z rusyfikacją, ukazał bohaterów tej walki, wyeksponował przede wszystkim bohatera chłopskiego (Radka), dalej, przedstawił bohatera — radykalnego inteligenta (Zygiera), dalej — innych (Borowicz, Walecki), zaakcentował perspektywy walki w oparciu o ruch robotniczy, dał świetną, bardzo trafną charakterystykę społeczeństwa miejskiego; szlachtę w zasadzie pozostawił na uboczu, nie przyznając jej, jako klasie pasożytniczej, żadnej decydującej roli w rozgrywce o przyszłe losy narodu. Borowicza przecie w ostatnich latach szkolnych wiązą z tym środowiskiem bardzo słabe węzły. Jego przyjaciele to: Radek, Zygiere, Walecki. To odchodzenie Żeromskiego od opisów związanych z życiem dworu jest bardzo charakterystyczne i znamienne na tle jego pamiętników. Opisy są, gdyż „kondycje“ pisarza trwały jeszcze spory okres czasu po wyjeździe z Kielc, ale charakter opisu z każdym rokiem nabiera coraz większych, coraz bardziej ostrych akcentów krytyki. Już w r. 1884 zapisał młody Żeromski w swym dzienniczku: „Rano idziemy z Ignasiem na polowanie. Dzień mroźny, jasny. Dokoła widać ze trzydzieści folwarków, a w oddali Sandomierz. Jestem całą duszą szlachcicem. Porywa mnie prąd, wśród którego żyję i płynę. Szał to chwilowy. Za lat pięćdziesiąt, a może wcześniej, nie będzie i tu ani dymu, ani popiołu ze szlachty“¹ W roku 1888 przebywając w Kurozwękach notuje z pasją: „Doczeka się jaśnie pan gałęzi“.²

Tak młody pisarz pojął również perspektywy przyszłości w *Szyzofowych pracach*, tak widział te sprawy w wiele lat później, choć do końca życia zachował swe własne, niekoniecznie słuszne stanowisko w sprawie taktyki i konstrukcji ustrojowej państwa proletariackiego.

¹ Dzienniki. Cz. I, s. 223.

² Tamże. Cz. III (w druku).



Ukazując tak silnie antagonistyczny charakter życia i działania grup i środowisk społecznych, a jednocześnie rozszerzając znacznie poznawcze horyzonty swych wczesnych opowiadań i nowel w powieści *Syzyfowe prace*, Żeromski dał ową „syntezę ideologiczno-artystyczną“, co tak silnie podkreśla J. Z. Jakubowski.

*

Jeszcze kilka uwag na temat drugiej części cytowanego wyżej stwierdzenia. Na czym polega owa synteza artystyczna wczesnej twórczości Żeromskiego?

Odpowiedź na to pytanie jest nader złożona. Pamiętamy nowele i opowiadania pisarza z tego okresu. Stawiamy je na równi z najcenniejszymi utworami tego gatunku Prusa, Sienkiewicza, cenimy wyżej niż — Orzeszkowej, Konopnickiej, zaliczamy je do szczytowych osiągnięć nowelistyki polskiej. Współcześni nie potrafili zdobyć się od razu na dojrzały sąd, gdyż „*Siłaczka* nie miała szczęścia. *Kurier Codzienny*, wydawany przez L. Grendyszyńskiego i Al. Świętochowskiego, po przeczytaniu zwrócił ją jako utwór nieudolny i zupełnie nie nadający się do druku. W *Wędrowcu* Artura Gruszeckiego ten sam los spotyka *Zapomnienie* i inne nowele.“¹ Wspomina i Żeromski o tych trudach pisarskich w swych *Dziennikach*. Natomiast *Syzyfowe prace* od razu zdobyły uznanie i rozgłos, dalsze wydania następowały szybko jedno po drugim.²

Niewątpliwie znaczną rolę odegrał tu temat powieści, może i atmosfera okresu. Nowele i opowiadania nie były wygodne dla działaczy „pseudo-postępowego“ *Głosu*, nie odpowiadały też i innym pismom, obawiającym się zbyt ostrych obrazów krytyki społecznej struktury kapitalistycznego społeczeństwa polskiego. Nie były ani „ludomańskie“, ani „solidarystyczne“³. W *Syzyfowych pracach* nie dostrzeżono tego niebezpieczeństwa i nie można się nawet dziwić krytyce burżuazyjnej, kiedy jeszcze w Polsce Ludowej oceniano uścisk dłoni Borowicza i Radka jako wyraz... solidaryzmu społecznego! Dziś *Dzienniki* mówią nam prawdę o ówczesnym dojrzewaniu Żeromskiego i o *Syzyfowych pracach*.

Już Jampolski powiedział, że jest to „powieść ogromnej wartości, powieść-dokument i dzieło sztuki, przy czym obie te właściwości przenikają się w sposób nierozzerwalny.“⁴ W. Borowy w cytowanej wyżej pracy wskazał na wielkie wartości estetyczne tego utworu. Istotnie — doku-

¹ Stanisław Piołun-Noyszewski, *Stefan Żeromski. Dom, dzieciństwo i młodość*. Warszawa—Kraków 1928. S. 168.

² Por. Stanisław Pigoń, *Nota Redakcji* (W.: Stefan Żeromski, *Syzyfowe prace*. Warszawa 1954. „Czytelnik“).

³ Por. J. Z. Jakubowski, *Wczesna twórczość Żeromskiego*, s. 79 i in.

⁴ Włodzimierz Jampolski, *Stefan Żeromski, duchowy wódz pokolenia*, Kraków 1925.

ment historyczny wyrosły z osobistych przeżyć, sprawdzony perspektywą „dorastania“ lat późniejszych zespolił w sobie ogromne wartości poznawcze i artystyczne. Owe najważniejsze problemy życia narodowego Polski w tamtym okresie zostały przedstawione przez Żeromskiego na kartach *Syzyfowych prac* z ogromną siłą obrazu artystycznego, z przedziwnie trafnym wniknięciem w psychikę tego okresu życia młodzieży. Po mistrzowsku ukazał pisarz bogaty i złożony świat jej uczuć i przeżyć. Spojrzał na te sprawy od strony dziecka. Powieść ta stała się — tym samym — poematem o młodości, w którym przeżycia tej grupy młodzieży stanowią jakieś wielkie uogólnienie dziejów pokolenia młodych w latach 1870—1880. A wszystko to napisane jest językiem młodości, jędrnej i butnej, pełnej różnorodnych stanów psychiki. Stąd w powieści ta przeogromna skala wzruszeniowa, od głębokiego liryzmu do tragizmu, od wybuchu beztrioskiej wesołości do ironii i satyry.

Brak miejsca w artykule na szersze zajęcie się zagadnieniami artyzmu powieści. Jednak, aby dostatecznie wyjaśnić sprawę, którym poświęcony jest artykuł, aby wskazać na ścisły związek cech kompozycji, stylu, języka itd. z problemami zawartymi w utworze, należy choć pokrótce i ogólnie o tym wspomnieć.

W *Syzyfowych pracach* sztubacki dowcip, rzadki w utworach Żeromskiego humor, żargon uczniowski, zabawy i obyczaje szkolne, psoty i figle — nabierają szczególnego znaczenia. Wszystko z rozdziału na rozdział zadziwia nas coraz bardziej i porywa, każe nam śledzić z uwagą te często nie powiązane ze sobą pozornie w sposób bezpośredni zdarzenia, ale jednocześnie przekonuje nas, że każdy chwyt, każdy środek użyty przez pisarza ma swoje określone znaczenie i miejsce. Prawa oddziaływania kontrastów, ostrych przeciwstawięń emocjonalnych są dobrze znane wielkim realistom. Nikt chyba w naszej literaturze nie potrafi tak wstrząsnąć czytelnikiem, tak ostro zarysować problemu — jak Żeromski. A czynić to potrafi autor *Syzyfowych prac* dlatego, że zna ludzi i przemawia do nich prawdą obserwacji i doświadczeń życiowych, ukazanych w tak zaskakująco bogatej szacie artystycznej przy jednoczesnej jej prostocie, że czytelnikowi wydaje się, iż ma przed sobą nie artystyczne odtworzenie rzeczywistości w utworze literackim, lecz realne i różnorodne, niepowtarzalne w jednostkowym przebiegu życie ludzkie. Ta pozorną niepowtarzalność ginie, gdy spojrzymy na cały zespół zjawisk, na przeżycia grupowe. Nabierają one wówczas znaczenia typowości, waloru wielkiego uogólnienia. I tak jest w przypadku *Syzyfowych prac*. Dzieje Borowicza, Radka, Zygiera, całej gromady uczniów — pozornie jednostkowe, niepowtarzalne, w sumie są typowe, dają kierunkowy, rzetelny obraz ówczesnej rzeczywistości. Zakończenia rozdziałów są zawsze jakimś podsumowaniem przedstawionych zagadnień, ukazują drogę walki, ba! stawiają problem tej walki, często w bardzo oryginalnej i wzruszającej formie symbolu, np. zakończe-

nie rozdziału II. A wymowa sceny u Gontali i trafne uogólnienie zagadnień w scenie w parku z uściskiem dłoni! Narastanie wymowy ideowej z jednoczesnym potęgowaniem się jej różnorodności odtworzenia w coraz to szerszym obrazie przeżyć ludzkich — to wielkie osiągnięcie artystyczne *Szyzofowych prac*. Równie ciekawe są w powieści sprawy związane z jej kompozycją, oryginalnością w budowaniu charakterystyk osób występujących w powieści, słownictwem utworu itd.

Zarówno w zakresie kompozycji, jak i w odniesieniu do tworzenia charakterów Żeromski idzie własną drogą, często bardzo indywidualną. Bliższe przyjrzenie się tym zagadnieniom rzuca ciekawe światło na warsztat pisarski Żeromskiego.

I tak, charakterystyka postaci jest bardzo różnorodna, niepowtarzalna; wnikliwa też jest indywidualizacja języka bohaterów (żargon uczniowski, gwara chłopska, żargon środowiskowy, skażenia języka itd.). Poza ogólnymi zagadnieniami kompozycji zastanawia technika użycia obrazów kontrastowych. Jest ich wiele, i to bardzo wymownych, np. kelner i obraz zajazdu — a mieszkanie p. Majewskiego, wakacje Marcina — a życie wsi, zestawienie lekcji Kostriułewa z lekcją języka polskiego z Zygierem itd. Każde zestawienie kontrastowe w obrazie epizodycznym, w charakterystyce postaci itp. uwydatnia sens ideowy utworu, wzmacnia bogactwo uczuć i przeżyć, ukazuje złożoność psychiki młodzieży, trud formowania się charakteru w ogniu prób życia własnego środowiska i poznawania praw rządzących światem.

Oddzielnym również zagadnieniem dotyczącym artyzmu Żeromskiego są opisy przyrody, służące tak wyraźnie za środek artystyczny pogłębiający nastrój lub charakterystykę postaci, a nawet, jak starałem się wskazać — uwydatniające ideową wymowę utworu.

I jeszcze jedno: zachwycamy się obrazem rodzącej się miłości w *Słubach panińskich* Fredry, a przypatrzmy się obrazowi rodzącej się i potęgującej miłości Marcina do Biruty i jej uczuciom. Czy wiele znajdziemy takich obrazów poza twórczością Żeromskiego?

Oczywiście są w powieści rozdziały, które wydają się sztucznie połączone z innymi, są zdarzenia pozornie zbędne, treściowo nie uzasadnione, jak np. wabienie głuszca, reakcja Radka na przedrzeźnianie go przez Tymkiewicza i in. Przy bliższym jednak wniknięciu w zagadnienie artyzmu okaże się, że braki te są nader nikłe w stosunku do ogólnej wartości utworu, często nawet wyglądają na chwytły przemyślane przez autora, tendencyjne, których analizą wypadaloby się jeszcze zająć.

W ogóle ta wielość i oryginalność środków artystycznych w twórczości Żeromskiego wymaga w ścisłym powiązaniu z treścią poszczególnych utworów szerszego i poważniejszego opracowania. To samo dotyczy i *Szyzofowych prac*, które czekają na nowe spojrzenie i od tej strony.

Żeromski należy do tych pisarzy, których dzieła nie przestają oddziaływać, których głęboki humanitaryzm nie traci nic ze swej wymowy, któ-

rych sylwetki ludzkie nie stają się typami przeszłości i których gorące umiłowanie sprawiedliwości i własnej ziemi ojczystej jest dowodem wielkiej służby pisarza w sprawach człowieka i społeczeństwa.

Żeromski mógł pisać *Szyzofowe prace* w wiele lat, i to bardzo trudnych lat, po wyjściu ze szkoły, gdyż obrazy rzeczywistości pozostały niezatarte w jego pamięci.

Pisał w którymś z listów: „Niosę w mózgu ziarenko szaleju, małą zapomnianą myśl o tym kraju. Nie tęsknię za nim, lecz go mam w sobie, jakbym miał w sobie ziarenko szaleju.“¹

Pisał tak, gdyż myśl o ojczyźnie tkwiła w jego przeżyciach i utworach.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

HALINA BARTNICKA

REFLEKSJE POEGZAMINACYJNE POLONISTY

Tegoroczne egzaminy wstępne na wyższe uczelnie głośniejszym niż zazwyczaj echem odbiły się w prasie i w radiu.

W początkowych wypowiedziach, publikowanych jeszcze w okresie sesji egzaminacyjnych, dominowały dwa tematy. Pierwszy z nich — to gromy potępienia rzucone na pracę szkoły i nauczyciela, drugi — „rozdzielenie szat“ nad przerażającymi przejawami niewiedzy maturzystów, niewiedzy rzekomo tak daleko idącej, że stała się ona źródłem niezliczonej ilości tzw. „kawałów“ na temat egzaminacyjnych odpowiedzi kandydatów na wyższe uczelnie.

Pomijając już fakt, że większość rzekomo autentycznych tegorocznych kompromitujących odpowiedzi egzaminacyjnych od lat już kursuje po kraju i że niektóre z nich słyszałam będąc jeszcze uczennicą (a pracuję już dwadzieścia dwa lata jako nauczycielka!), stwierdzić trzeba, że w roku bieżącym dokoła sprawy egzaminów na wyższe uczelnie wytworzyła się atmosfera niezdrowa i krzywdząca zarówno młodzież, jak nauczycielstwo.

Racjonalny tok tej niepokojącej i źle zaczętej sprawie nadała dopiero zainicjowana przez *Trybunę Ludu*, nr 288, z dnia 9 października ub. r., rzeczowa dyskusja pod hasłem „Dyskutujemy o naszym szkolnictwie“. W dyskusji tej zabrali głos ludzie bezpośrednio związani ze sprawami kształcenia i wychowania nowych kadr inteligencji polskiej.

¹ Urywek z listu (W: Stanisław Adamczewski, *Stefan Żeromski. Zarys biograficzny*. Lwów 1937. S. 93).

Jako nauczycielka szkoły średniej w Warszawie wydelegowana zostałam w charakterze zastępcy członka Komisji dla doboru kandydatów na I rok studiów na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W związku z tym przypadło mi w udziale przeczytanie około stu prac piśmiennych (w tym wszystkie niedostateczne i wszystkie bardzo dobre) i wysłuchanie z górną sześćdziesięciu ustnych odpowiedzi kandydatów na studia filologiczne.

Materiałem swych spostrzeżeń pragnę podzielić się z nauczycielami-polonistami w nadziei, że może ułatwią im one pracę i otworzą oczy na jej niedomagania, które w tym roku opinia publiczna wydełała do niebywałych i nieraz wręcz karykaturalnych rozmiarów. Zacznę od informacji dotyczących liczby kandydatów i stosunku tej liczby do miejsc, jakimi rozporządza Wydział Filologiczny Uniwersytetu Warszawskiego w roku akademickim 1955/56. Otóż na ogólną liczbę 270 miejsc kandydowało z górną 520 abiturientów, przy czym najliczniej była obsadzona polonistyka, gdzie na 90 miejsc reflektowało około 240 kandydatów, drugie miejsce zajęła orientalistyka (69 kandydatów na 20 miejsc), ostatnie — bibliotekoznawstwo, gdzie liczba zgłoszeń odpowiadała liczbie wolnych miejsc (25).

Biorąc pod uwagę oceny na świadectwie dojrzałości, średni stopień kandydata wynosił poniżej dobrego. Podkreślić przy tym należy, że przeważająca większość kandydatów wychodziła ze szkół prowincjonalnych. Liczba maturzystów z dyplomami przodowników nauki była bardzo mała (na polonistykę 10).

Kandydatów na filologię polską i bibliotekoznawstwo obowiązywał egzamin piśmienny z języka polskiego oraz ustny — z nauki o konstytucji i historii (z historii zadawano dwa pytania, z których jedno dotyczyło zawsze dziejów Polski).

Kandydaci na filologię obce zdawali egzaminy ustne z historii literatury polskiej i nauki o konstytucji.

Ponadto przewodniczący poszczególnych komisji z każdym z kandydatów przeprowadzali rozmowę na temat jego zainteresowań naukowych, motywów, które skłoniły go do wyboru danego kierunku studiów, lektury nie objętej programem szkolnym itp.

Egzamin piśmienny kandydatów na studia polonistyczne odbywał się w jednym dniu w dwóch grupach (rano i po południu). Każdy z nadesłanych na ten egzamin tematów mógł bez zastrzeżeń stanowić temat pracy maturalnej.

Podobnie też jak na egzaminach dojrzałości, kandydaci otrzymali trzy tematy do wyboru. Trójkę tematów pierwszej grupy stanowiły: 1) „Satyra i komedia wieku Oświecenia w walce o odrodzenie społeczne, umysłowe i moralne społeczeństwa polskiego“, 2) „Obrazy wsi polskiej w *Chłopach* Reymonta i *Komornikach* Orkana“, 3) „Scharakteryzuj bohatera pozytywnego w polskiej powieści współczesnej (na podstawie wybranego utworu)“.

W drugiej grupie kandydaci otrzymali do wyboru następujące tematy: 1) „Osiągnięcia ideowe i artystyczne literatury epoki Odrodzenia“, 2) „Idea walki o wolność narodową i postęp społeczny w polskiej literaturze romantycznej“, 3) „Którą pozycję literacką uważam za najcenniejszą w dorobku naszego 10-lecia“.

Najwięcej spośród zdających wybrało tematy drugie w obu grupach. Jest to najzupełniej zrozumiałe, gdyż tego rodzaju sformułowania, jako znane już młodzieży z pytań egzaminacyjnych, pozwalały jej pójść po drodze najmniejszego oporu i uwalniały od trudu tworzenia samodzielnych koncepcji.

Drugie z kolei pod względem liczebności okazały się w obu grupach tematy trzecie. Przy tym (rzecz charakterystyczna) w obu wypadkach obiektem analizy stała się, poza nielicznymi wyjątkami, *Pamiętka z Celulozy* Newerlego, co z jednej strony — może być traktowane jako dowód małego odczytania młodzieży, a z drugiej — jako wyraz obawy przed koniecznością wydania własnego sądu o książce nie opracowanej w szkole.

Pierwsze tematy w obu grupach, wymagające rzetelnej wiedzy o literaturze w Polsce przedrozbiorowej, znalazły bardzo niewielu amatorów. Warto zaznaczyć, iż młodzież była najzupełniej pewna, że wśród tematów jeden będzie dotyczył Mickiewicza. Gdy to nie nastąpiło, rozczarowanie zdających było bardzo wyraźne.

Któż wie, czy nie ta „przykra niespodzianka“ sprawiła w dużej mierze, że już po piśmiennym odpadło 35 osób — co zresztą nie jest równoznaczne z tym, że tylko tyle było ocen niedostatecznych na egzaminie piśmiennym. Było ich bowiem z górą 50! Jednakże w każdym wypadku, gdy praca oceniona niedostatecznie wykazywała jakieś elementy pozytywne lub gdy zachodziła wyraźna dysproporcja między oceną z języka polskiego na świadectwie dojrzałości a oceną uzyskaną na piśmiennym egzaminie wstępnym, komisja egzaminacyjna korzystała z przysługującego jej prawa dopuszczenia kandydata do egzaminów ustnych, z tym jednak zastrzeżeniem, że takiego kandydata obowiązywał dodatkowy egzamin z historii literatury polskiej.

Niedostateczne wyniki prac piśmiennych ani razu nie były spowodowane błędami ortograficznymi. Na ogół ortografia wypadła w tym roku lepiej, a błędy typu „jucznia“, „rzyczenie“, „spóścizna“ i „rządanie“ należały do zjawisk zdecydowanie wyjątkowych i znalazły się w pracach, których poziom i bez nich był niewątpliwie niedostateczny.

Czynnikami dyskwalifikującymi tegoroczne prace były: chaos myśli, rażąco wadliwa kompozycja pracy, nieporadność formułowania myśli, ogólnikowość i gołosłowność, kompletna nieznamość i lekceważenie interpunkcji, wyraźne ubóstwo myśli i słownictwa, niedopuszczalne przejawy nieznamomości materiału rzeczowego oraz pisanie nie na temat (np. w temacie domagającym się charakterystyki bohatera pozytywnego zdający pisał wszystko, co wiedział nie tylko o utworze, ale nawet i o autorze;

w temacie „Idea walki o wolność narodową i postęp społeczny w polskiej literaturze romantycznej“ piszący uczynił treścią pracy życie i twórczość Mickiewicza i Słowackiego).

Ciekawszych obserwacji dostarczyły egzaminy ustne. Pytania egzaminacyjne wypisane były na kartkach, które młodzież wyciągała.

Tematy tych pytań nie odbiegały pod względem jakości i stopnia trudności od pytań maturalnych. Po wyciągnięciu kartki zdający udawał się do oddzielnego pokoju, gdzie przygotowywał się do odpowiedzi. Czas przeznaczony na przygotowanie równał się ilości czasu odpowiedzi dwóch poprzednio zdających. Z pytaniami na kartkach młodzież stosunkowo najlepiej dawała sobie radę, ale odpowiedzi te w wyjątkowych tylko wypadkach nie były nacechowane stereotypowością i szkolarstwem. Rzadko błysnęła w nich jakaś samodzielność sądu, a jeszcze chyba rzadziej — emocjonalny stosunek do utworu czy też autora.

Warto przy tym zaznaczyć, że kandydaci na filologię obce, którzy w podaniach bądź w życiorysach deklarowali wielkie zainteresowanie dla danego kierunku studiów, bardzo często nie wykazywali w zakresie obranego kierunku nawet znikomej wiedzy nie tylko literackiej, ale nawet ściśle praktycznej. Tak np. kandydatka na egiptologię ze zdumieniem dowiedziała się na egzaminie, że ta dyscyplina naukowa obejmuje język staroegipski, a nie — jak ona sądziła — „współczesny“ język egipski. Jeszcze większą niespodzianką był dla niej fakt, że tubylcza ludność Egiptu porozumiewa się po arabsku; ukoronowaniem zaś wszystkich niespodzianek egzaminacyjnych była wiadomość, że na Wydziale Filologicznym U.W. w ogóle nie ma egiptologii!

Inny typ ignorancji wykazał zupełnie nieźle mówiący po angielsku kandydat na anglistykę, który nie umiał odpowiedzieć, kto żył wcześniej: Szekspir czy Byron, a poza Dickensem nie mógł przytoczyć nazwiska żadnego pisarza angielskiego.

To samo zjawisko ilustruje kandydatka na filologię klasyczną, która jako znanych dla niej pisarzy starożytnych wymienia: „historyka Cezara, poetę Owidiusza i zdaje się również historyka Cyncerona“. Horacy był dla niej pustym dźwiękiem, gdyż jakkolwiek — przy pomocy egzaminatora — przypomniała sobie, że był taki pisarz, to jednak nie pamiętała nie tylko, co on napisał, ale nawet jaki rodzaj literacki był główną domeną jego twórczości.

Poważne braki wykazuje również wiedza historyczna naszych maturzystów oraz ich orientacja w wypadkach politycznych współczesności. Przekonałam się, że często w zrozumieniu i utrwaleniu w pamięci zjawisk politycznych przeszkadza młodzieży słaba znajomość geografii. Występuje to szczególnie silnie przy dziejach XX wieku, przy których omawianiu w wyobraźni zdających w przedziwny sposób mieszają się sprawy Iranu, Iraku, Tajwanu, Burmy, Indochin, Maroka czy Cypru — tylko dlatego, że nie wiedzą, w jakiej części świata mają tych krajów szukać na mapie.

Do najbardziej pospolitych braków w znajomości historii należy słaba orientacja w chronologii zjawisk historycznych. Tak np. kandydat zupełnie dobrze charakteryzujący powstanie Kostki Napierskiego z punktu widzenia jego antyfeudalnego charakteru nie umiał dać sobie rady z umieszczeniem tego powstania w jakimś wieku i próbował wobec tego odpowiadać na chybił trafił: XVIII, XV, XVI!

Inny zaś, płynnie rozprawiający o zdradzie targowickiej, miał wątpliwości, czy konfederacja targowicka zawiązała się w okresie potopu szwedzkiego, czy też w ostatnich latach Rzeczypospolitej szlacheckiej, i do końca wahał się, na którą stronę się przechylić.

Ciekawym również przykładem błędów w zakresie wiedzy historycznej jest nagminne mieszanie postaci Henryka i Jarosława Dąbrowskich, Legionów Dąbrowskiego z Legionem Mickiewicza oraz daleko nieraz idąca ignorancja dotycząca znajomości postaci królów polskich. Bardzo jaskrawą ilustracją może tu być wypadek, kiedy egzaminator, pragnący pytaniami pomocniczymi dotyczącymi ostatniego króla Polski ułatwić zdającej ustalenie chronologii Konstytucji 3 Maja, usłyszał w odpowiedzi, że została ona uchwalona „za panowania króla Dekerta“. Dodać należy, że widok niezwykłego zdumienia na twarzy jednego z członków komisji skłonił odpowiadającą do szybkiego sprostowania: „Przepraszam, to nie był król, tylko prezydent“.

Tak w najogólniejszym zarysie przedstawia się sprawa pytań zawartych na kartkach egzaminacyjnych, które, jak już wspomniałam, stosunkowo najlepiej wypadły w odpowiedziach młodzieży.

Bez porównania gorzej się przedstawiają i najwięcej bolesnych refleksji budzą wyniki indywidualnych rozmów, jakie przewodniczący komisji egzaminacyjnej przeprowadzali z kandydatami na studia filologii polskiej. Tematyka tych pytań obracała się z reguły dokoła trzech spraw. Pierwsza z nich — to przyczyny, które skłoniły kandydata do wyboru studiów polonistycznych, druga — jaka gałąź wiedzy polonistycznej najbardziej interesuje kandydata, trzecia — jaką pracę chciałby objąć po ukończeniu studiów.

Przypominanie o tym, że śmiesznie znikoma liczba zdających pragnęła zostać nauczycielami lub też godziła się z faktem, iż może nimi zostać, jest zbędne, gdyż jest to publiczną tajemnicą. Wszyscy kandydaci mają aspiracje bez porównania „wyższe“. W odpowiedziach więc dotyczących zamiarów na przyszłość padały szumne słowa o pracy naukowobadawczej, wydawniczej itp. Ze słów tych wynikało, że kandydaci marzą o zawodzie krytyka teatralnego, chcą poświęcić się studiom językoznawczym, pasjonują się problemem polskiego dramatu, są żywo zainteresowani powieścią czy poezją Polski Ludowej itp.

I oto, jak wyglądają te deklaracje skonfrontowane z rzeczywistością.

Kandydat, który oświadczył, że pragnie w przyszłości zostać językoznawcą, zapytany, czy zna nazwiska polskich uczonych w tej dziedzinie,

wymienia Bolesława (*sic!*) Wieczorkiewicza i Brücknera. Wie on również, że Brückner opracował *Słownik etymologiczny*, natomiast absolutnie nie umie wyjaśnić, jaką dziedzinę wiedzy o wyrazie reprezentuje ten *Słownik*, i miesza go wyraźnie ze *Słownikiem języka polskiego*.

Ktoś inny, zapewniający, że „pasjonuje“ go polski dramat, nie umie wymienić ani autora, ani tytułu żadnego z dramatów polskich wystawionych w Polsce Ludowej, ze zdumieniem dowiaduje się na egzaminie o istnieniu czasopisma *Teatr*, nie pamięta ani jednej recenzji teatralnej i ani jednego nazwiska krytyka teatralnego pisującego w prasie Polski międzywojennej lub dzisiejszej.

Jeszcze inny, zwierający się, że „od dawna już“ marzy o pracy naukowej, jako jedyną znaną sobie lekturę naukową wymienia „kilka rozdziałów z książki Jastruna o Mickiewiczu“.

Inny wreszcie, myślący „o pracy w instytucie“, nie umie w ogóle wyjaśnić, co ma na myśli mówiąc „instytut“ i o jaki instytut mu chodzi.

Kandydat zaś zdecydowany w przyszłości na pracę wydawniczą, do której mają mu dopomóc studia polonistyczne, nie umie wymienić żadnego z najbardziej znanych naszych wydawnictw. A kiedy mu je przypomniano, nie umie określić specyfiki żadnego z nich z wyjątkiem „Iskier“.

Katastrofalnie wręcz przedstawia się znajomość literatury naszego 10-lecia, szczególnie zaś poezji.

Podobnie jak w czasach, gdy mój lub nieco młodsze roczniki zdawały egzaminy maturalne, odpowiedź na pytanie o poezję współczesną rozpoczyna nazwisko Staffa (z tą różnicą, że tamte pokolenia mogły znacznie więcej powiedzieć o jego twórczości), potem zdający dodają Tuwima (którego znajomość w zasadzie ogranicza się do paru wierszy, a nigdy do znajomości całych *Kwiatów polskich*), dalej pada nazwisko Broniewskiego (najczęściej jako autora *Komuny paryskiej*) — i na tym koniec.

Innych nawet z nazwisk kandydaci nie znają, a treści któregośkolwiek z ich wierszy nikt nie zapamiętał.

Podobne zjawisko występuje w dziedzinie orientacji w czasopismach literackich bądź też społeczno-literackich. O *Twórczości* słyszeli tylko bardzo nieliczni, a nikt prawie nie miał jej w ręku. *Nową Kulturę* wymienia prawie każdy, nieco rzadziej *Życie Literackie* lub *Przegląd Kulturalny*. Jednak tylko bardzo nieliczni wykazują jaką taką orientację w zawartości treściowych tych pism bądź też w składzie osobowym ich stałych współpracowników.

Szarzyzna, monotonia, sloganowość, obojętność emocjonalna i słaba wrażliwość estetyczna charakteryzuje ogromną większość wypowiedzi (np. jedna z kandydatek, która przeczytała powieść Tadeusza Łopalewskiego *Sprawiedliwi*, głosiła wyższość tej książki nad utworami Orzeszkowej związanymi z problematyką powstania styczniowego).

Przytaczając szereg wadliwych wypowiedzi kandydatów na studia, bynajmniej nie czynię tego w celu powiększenia kolekcji anegdot egzami-

nacyjnych ani też po to, by ze swej strony dorzucić kamień godzący w nauczyciela lub młodzież. Moim zdaniem bowiem wina w wyjątkowych tylko wypadkach leży w niesolidności nauczyciela; bardzo rzadko również można ją przypisać lenistwu czy też złej woli młodzieży. Jeśli wziąć pod uwagę zakres wiedzy zamknięty w instrukcji programowej lub pytaniach obowiązujących na egzaminach promocyjnych czy maturalnych, to — uogólniając zjawisko — stwierdzić trzeba, że w zasadzie młodzież go opanowała, a nieraz nawet i „wykuła“. Stąd wniosek, że *de nomine* nauczyciel jest tu w porządku. Na korzyść nauczyciela przemawia również to, że młodzież, która na świadectwie dojrzałości miała oceny dobre z przedmiotów humanistycznych, rzadko odpadała przy egzaminie wstępnym. Nieliczne odchylenia od tej normy mogą być traktowane jako owe przysłowiowe wyjątki potwierdzające regułę. Szczególnie dobrze pod tym względem wypadły szkoły warszawskie, których oceny na ogół były zgodne z wynikami egzaminów.

Analiza dokumentów kandydatów na studia, którzy nie sprościli wymaganiom stawianym im na egzaminie, dowodzi, że:

1) Z tegorocznych maturzystów odpadli przy egzaminie niemal wyłącznie uczniowie trójkowi (wiemy z praktyki, jaką rozpiętość skali ma ocena nazwana „dostateczną“ i jaką wymowę ma trójkowe od góry do dołu świadectwo dojrzałości).

2) W stosunku do uczniów, którzy odpadli, a którzy mieli na świadectwach dojrzałości ocenę wyższą niż dostateczna, stwierdzić trzeba, że albo po uzyskaniu świadectwa dojrzałości mieli przerwę w nauce (przerwa ta dochodziła nieraz do czterech, a nawet do sześciu lat), albo też byli wychowankami techników zawodowych, których wymagania w stosunku do wiedzy polonistycznej uczniów siłą rzeczy są niższe. Kandydaci ci w swoim czasie wybrali nie odpowiadający im kierunek nauki i teraz chcieli naprawić błąd życiowy i pójść w kierunku odpowiadającym ich zainteresowaniom, jednakże brak wyrobienia humanistycznego nie pozwolił im zdać zadowalająco wymaganego egzaminu.

3) Znaczny odsetek spośród tych, którzy odpadli na egzaminie, stanowią uczniowie ze szkół odległych od większych ośrodków kulturalnych, gdzie nierzadko polonistami są bardzo młodzi nauczyciele. Nauczyciele ci w ciągu zbyt krótkiego okresu własnych studiów nie zdołali zdobyć dostatecznej wiedzy o przedmiocie, a teraz, przytłoczeni brzemieniem zajęć spadających na ich barki, nie mogą lub nie umieją uzupełnić tych wiadomości. Niektórzy zaś może i nie chcą, gdyż pewna ich liczba, skierowana na niwę pedagogiczną w drodze nakazu pracy, traktuje zawód nauczycielski jako „ciężki dopust losu“ i marzy o jak najrychlejszym wyzwoleniu się od niego.

Istnieją również argumenty w pewnym stopniu rozgrzeszające młodzież z niewiedzy, jaką wykazuje. Tak więc np. nie wolno winić młodzieży z dalekiej prowincji za to, że nigdy nie widziała na oczy *Twórczości*, gdyż

tam nawet do rąk nauczyciela nie zawsze dochodzi *Polonistyka* i *Nowa Kultura*. (Na kursach wakacyjnych nauczyciele skarżyli się, że z trudem zdobywają te czasopisma, prenumerowane bowiem, giną gdzieś po drodze, a nabyć ich na miejscu nie można.)

Nie można także zrzucić na młodzież odpowiedzialności za niewystarczające czytanie, gdyż ilość lektury obowiązkowej w klasie X i XI (a przecież w tych klasach właśnie młodzież dopiero dojrzewa czytelniczo) jest tak obfita, że trudno, by w tych warunkach — szczególnie średnio zdolny — uczeń mógł znaleźć czas na lekturę utworów nie objętych listą lektury szkolnej. (Zadajmy sobie trud obliczenia, ile stronic wynosi lektura II półrocza klasy X i I półrocza klasy XI, i podzielmy to przez liczbę dni szkolnych, jakie przypadają w tym okresie. Okaze się, że dzienna porcja wcale nie jest mała. Zaznaczyć warto również, że dawanie młodzieży przed wakacjami listy lektury obowiązującej w następnym roku szkolnym bynajmniej sprawy nie rozwiązuje, gdyż na lekcję utwór musi być świeżo w pamięci.)

Gdzież więc leży вина, gdzie szukać źródła tego faktu, że niezadowoleni jesteśmy z przygotowania młodzieży do studiów na wyższych uczelniach, i jak to stwierdzone wielokrotnie zło usunąć?

Pierwszym źródłem, z którego wypływa niezadowolający stan wiedzy powierzonej nam młodzieży, jest przeładowanie programu. Jakkolwiek bowiem od pewnego czasu popularne się stało w szkolnictwie hasło *non multa, sed multum*, to jednakże dopiero ubiegły rok szkolny wprowadził pewne ograniczenia ilości materiału programowego, a i to w stopniu o wiele za małym. Dopiero zaś w bieżącym roku szkolnym zmniejszono siatkę godzin. W dalszym ciągu więc młodzież czyta arcydzieła literatury szybko i nerwowo, bez wnikania w ich artyzm i bez możliwości wyrobienia sobie do nich stosunku emocjonalnego. W czasie lektury stara się wyłowić z utworów przede wszystkim ich problematykę oraz te elementy fabuły, które najbardziej będą przydatne z punktu widzenia wymagań sformułowań programu bądź też odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. A i nauczyciel, któremu też musi zależeć na tym, aby uczeń zdał egzamin końcowo-roczy, również siłą rzeczy kładzie główny nacisk na te sprawy. Starając się zaś utrwalić je w pamięci młodzieży nie ma czasu otworzyć jej oczu na piękno zawarte w utworach literackich. W rezultacie młodzież wie, że utwory te są piękne, ale nie odczuwa ich piękna. Wrażenia młodzieży z tak przeprowadzonej lektury arcydzieł naszej literatury dadzą się porównać z wrażeniami podróżnego jadącego autem mknącym z zawrotną szybkością przez okolice słynące z piękna swego krajobrazu. Każde wielkie dzieło sztuki ma to do siebie, że im dłużej się je analizuje, tym więcej piękna w nim się dostrzega i tym lepiej się je ocenia. Pośpieszna więc lektura dzieł literackich nie sprzyja głębokiemu ich poznaniu.

Drugie źródło zła polega na nadmiernie szczegółowym planowaniu pracy nauczycielskiej. W ubiegłym roku

obowiązywały szczegółowe plany miesięczne, w tym roku zaś kwartalne, wymagające dokładnego sformułowania tematu każdej lekcji, z podaniem kolejnego jej numeru i daty. Plany te są twardym wędzidłem hamującym swobodę pracy twórczej nauczyciela. Niewielu z nas zdobywa się bowiem na odwagę przekroczenia ram czasowych przewidzianych na opracowanie utworów i stąd przykre, a równocześnie, niestety, dość częste, uczucie niedosytu przy rozstawaniu się z utworem w klasie.

Trzecie źródło niedomagań polonistycznych stanowi metoda kartelek z pytaniami, wymagającymi od ucznia raczej pamięci niż sądu własnego i ustosunkowującymi go „praktycznie“ do dzieła literackiego. Metoda ta odbiera młodzieży radość, jaką daje samodzielne odkrycie, i najwyższą z radości, jaką daje dzieło sztuki — zrozumienie i wchłonięcie jego piękna.

Czwarte wreszcie i kto wie, czy nie najważniejsze źródło braków wiedzy abiturientów szkół średnich tkwi może — według mnie — w zbyt młodym na ogół wieku młodzieży kończącej średnią szkołę ogólnokształcącą i zbyt krótkim okresie obejmującym lata szkolne. Zawsze byłam, jestem i myślę, że będę zwolenniczką dwunastoletniej szkoły ogólnokształcącej, gdyż tylko w takiej szkole dojrzałość umysłowa, której wyrazem jest świadectwo dojrzałości, zbiega się z zakończeniem procesu objętego w psychologii terminem „dorastania“. Przy szkole jedenastoletniej proces dojrzewania umysłowego sztucznie przyśpieszamy o jeden rok, co niewątpliwie musi się zemścić na stanie doznań duchowych naszej młodzieży i pociąga za sobą nie tylko słabe jej przygotowanie do studiów wyższych, ale co gorsza, niepokojące objawy niechęci lub obojętności na możliwość wzbogacenia własnego życia intelektualnego.

Wyrazy tego — już nie tylko niepokojącego, ale wręcz groźnego — zjawiska spotykamy na każdym kroku. Są nimi takie np. fakty z życia szkolnego młodzieży:

1) Dyskusja nad przeczytaną książką powstaje nie w wyniku wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia tego, co zrodziło się w głowie po jej przeczytaniu, i chęci skonfrontowania własnych sądów ze zdaniem innych, lecz skutkiem podjętego zobowiązania ZMP-owskiego (czyli inaczej mówiąc — dobrowolnie podjętego obowiązku).

2) Zapowiedź nawet najpiękniejszej i najlepiej pomyślanej wystawy będzie przyjęta mało entuzjastycznie, jeśli na zwiedzenie jej szkoła wyznaczy godziny pozaszkolne.

3) W jednej ze szkół, która zorganizowała zbiorowe bilety na wspaniałe, dla młodzieży przeznaczone czwartkowe koncerty odbywające się w Filharmonii Narodowej o godzinie 14, nie zgłosił się po bilet nikt z młodzieży jednej z dwóch klas XI. Przyczyna tkwiła w tym, że w czwartki ta właśnie klasa miała tylko 4 godziny lekcyjne, nic więc — mówiąc

stylem szkolnym — „nie urywało się“ jej z godzin lekcyjnych w wypadku pójścia na koncert.

4) W czasie najlepiej pod każdym względem przemyślanej i wzorowo zorganizowanej wycieczki krajoznawczej na pewno zawsze zjawi się grupka młodzieży (jeśli w danym momencie jesteśmy w mieście) z pytaniem: „A kiedy będzie wolne, bo chcielibyśmy pójść do kina?“

5) Nawet w centrum życia kulturalnego Polski — w Warszawie, stałym zjawiskiem są tłumy młodzieży szkolnej przed fotosami filmowymi i mniejsze jej grupki lub pojedynczy przedstawiciele przed oknami wystawowymi, za którymi widać sprzęt sportowy, aparaty fotograficzne itp. Natomiast bardzo rzadkim zjawiskiem jest widok choćby najmniejszej grupki młodzieży szkolnej przed witryną księgarską.

Wydaje mi się, że ta, powyższymi przykładami zilustrowana, obojętność młodzieży szkolnej na bogactwa dóbr kulturalnych, do których otwiera jej drogę Polska Ludowa, ta jakby ociężałość duchowa, każąca unikać wysiłku niekoniecznego z punktu widzenia praktycznych wymagań życia szkolnego, a szukać tylko łatwych rozrywek (kino, tańce), i powodująca ślizganie się młodzieży po powierzchni zjawisk życia kulturalnego — stanowi wielkie niebezpieczeństwo.

Wszyscy więc, którym zależy na tym, by dać społeczeństwu naszemu kadry pełnowartościowej inteligencji, powinni dotrzeć do źródeł zła i wypowiedzieć mu energiczną walkę.

BARBARA BARTNICKA-DĄBKOWSKA

BRAKI GRAMATYCZNE U NASZYCH ABSOLWENTÓW

W związku z tegorocznymi egzaminami wstępnymi na wyższe uczelnie ukazało się w prasie kilka artykułów zdradzających zaniepokojenie z powodu bardzo słabego przygotowania absolwentów szkół średnich do samodzielnych studiów. Niech przytoczone poniżej przykłady uprzytomnią nam, jakimi wiadomościami z obranego przez siebie jako kierunek studiów przedmiotu rozporządzają tegoroczni „poloniści“.

Cwiczenia z gramatyki opisowej języka polskiego w warszawskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej rozpoczęłam od sprawdzenia wiadomości ze szkoły średniej. Pisemne ćwiczenie kontrolne polegało na:

- 1) napisaniu dyktanda (krótki urywek z *Popiołów* Żeromskiego),
- 2) odmianie przez przypadki i liczby wyrazów „mój przyjaciel“,
- 3) scharakteryzowaniu 3 głosek (b, s, l) oraz
- 4) dokonaniu podziału na części słowotwórcze podanych wyrazów i wyszukaniu wyrazów im pokrewnych.

Na 51 studentów przyjętych na pierwszy rok filologii polskiej błędy ortograficzne w dyktandzie zrobiły 34 osoby, czyli 66 procent. Były to nie tylko błędy dotyczące łącznego i rozdzielnego pisania wyrazów, ale

także „byki“ typu: *wierza* (2 razy), *wróstwszy* albo *wróswszy* (kilka razy), *opcięte*, *mięka*, *strzyty* (tj. *szczyty*), *wstrzepiając* (wszczepiając). Na szczęście krótki tekst (97 wyrazów) nastęrczał stosunkowo mało okazji do popełnienia błędów ortograficznych i tym należy tłumaczyć „znikomą“ ich ilość.

Jeśli idzie o ćwiczenie z fleksji, to przytłaczająca większość studentów podała formy: *przyjacieli*, *przyjacielom*, *przyjacielami*, *przyjacielach*, jako wyłączne albo oboczne do form: *przyjaciół*, *przyjaciołom* itd. Pozwala to rokować zwycięstwo tych form w niedalekiej przyszłości. Bardziej niepokojąco wyglądają jednak formy mianownika i biernika *moje przyjaciół*, powtarzające się w kilku pracach, jak również wołacz *O! mój przyjaciel!* i celownik *mojemu przyjacielu*.

Jeśli chodzi o fonetykę, to liczba odpowiedzi z rażącymi błędami wynosiła 28. Były tu najróżniejsze rewelacje, świadczące o słabym opanowaniu przedmiotu:

b — było według jednych głoską półotwartą, bezdźwięczną, według innych krótkozwartą, zwartoszczelinową, ustno-nosową. W jednej odpowiedzi wyjaśniono: „wypowiadamy ją urywaną sylabą“;

l — określano jako gardłową, średniojęzykową, bezdźwięczną, tylnojęzykową, ustno-nosową, rozwartoszczelinową, mającą odpowiednik bezdźwięczny w *ł*;

s — było miękką i zwartoszczelinową, dźwięczną, półotwartą itd.

Oto dalsze kwiatki:

„Ze względu na stopień artykulacji głoska *b* jest przedniojęzykowo-wargowa“,

„Wszystkie te głoski są spółgłoskami dlatego, że przy wymawianiu ich używamy języka, wargi, zęby“,

„Litera (sic!) *b* jest wargową, przedniojęzykową, ponieważ do wymówienia jej służą wargi, a język znajduje się przy zębach.“

Te wszystkie i im podobne wypowiedzi mogą nasuwać gorzkie refleksje co do poziomu zarówno absolwentów szkół średnich, jak ich nauczycieli czy też programów szkolnych, ale są takie sformułowania, które każą doszukiwać się winnego tylko w nauczycielu. Komuż bowiem innemu należy przypisać autorstwo takich terminów, jak „*s* — przedniojęzyczna dolna“, „*l* — przedniojęzyczna górna“, „*h* — to spółgłoska twar-dotematowa, *s* — spółgłoska miękkotematowa“.

Podobnie rzecz się ma i z analizą słowotwórczą. *Curiosa* w rodzaju: wyraz pokrewny *dzielnicy* to *kadzielnica*; podział słowotwórczy: „*dzie-*: przedrostek, *-lnic-*: rdzeń, *-a*: przyrostek; *powaga*: *powa-*: rdzeń i *-ga*: przyrostek, mogą obciążać tylko uczniów, ale za definicje i wskazówki typu:

„*Rdzień* (tak! i to kilkakrotnie) jest to ta część wyrazu, w której niezależnie od znaczenia wyrazu pokrewnego nie zmieniają się poszczególne litery, jak również ich kolejność“

albo: „Cząstki słowotwórcze znajduję w ten sposób, że odmieniam przez przypadki w liczbie pojedynczej“ —

odpowiedzialny jest z pewnością nauczyciel.

O ile z artykułów zamieszczonych w naszej prasie przebijał ton szczerzej troski o poziom wykształcenia naszych maturzystów, o ile sugerowały one pytanie: kto zostaje dopuszczony do matury i otrzymuje świadectwo dojrzałości, o tyle fakty przytoczone powyżej nasuwają raczej pytanie: kto do tej matury przygotowuje i kto do niej uczniów dopuszcza. Niech zastanowią się nad tym wszyscy poloniści, a w szczególności z tych szkół, których wychowankowie zasiedli na ławach warszawskiej W. S. P.

MICHAŁ JAWORSKI

OPISY PRZYRODY W „SYZYFOWYCH PRACACH“ STEFANA ŻEROMSKIEGO

(Lekcja w klasie VIII)

Odczucie artyzmu wybitnych dzieł literackich, co osiągamy przez staranne badanie ich języka i stylu, prowadzi do głębszego zrozumienia poglądów pisarzy, do przyswojenia uczniom szlachetnych myśli i uczuć, jakie autor pragnie przekazać czytelnikom. Podnosi wrażliwość estetyczną młodzieży, budzi w niej uznanie dla sztuki artystycznego wielkich mistrzów słowa, uczuciowy, intymny stosunek do ich utworów, a zarazem umiłowanie tego, co ukochał pisarz. Jeśli potrafimy po latach wzruszać się głęboko widokiem „kraju lat dzieciennych“, okolic, gdzie spędziłyśmy młodość, i odkrywać w nich nie dostrzeżone dawniej uroki, to niemała w tym zasługa wielkich poetów, którzy uczyli nas patrzeć na przyrodę, odczuwać i rozumieć jej piękno. Zdarza się także nieraz, że obserwując po raz pierwszy jakiś piękny krajobraz odnosimy wrażenie, jakobyśmy go już kiedyś widzieli. Szukając we wspomnieniach rozwiązania zagadki docieramy wreszcie do źródła: wspomnienia wiodą nas ku utworom ulubionych pisarzy, wielkich nauczycieli kształtujących nasze upodobania, naszą wrażliwość na piękno.

Analiza artystyczna utworów literackich w szkole posiada także duże wartości kształcące dla młodzieży. Dzięki niej uczy się ona poprawnego i swobodnego wypowiedzania swych myśli i uczuć, wzbogaca swój styl, podnosi kulturę języka.

Wiele słyszeliśmy w ostatnich latach narzekań, że uczniowie kończący licea nie rozumieją dobrze literatury, że potrafią oceniać utwory wybitnych pisarzy jedynie z pozycji socjologicznych, że zdradzają niski poziom kultury mowy, ubóstwo i prymitywizm środków językowych. Te ujemne objawy były spowodowane w znacznej mierze błędami progra-

mów, głównie zaś nadmiarem materiału, który przyczyniał się do bardzo powierzchownego omawiania utworów literackich w liceum. Poważna redukcja materiału przez ostatnią *Instrukcję programową*, usunięcie przerostów socjologizmu i położenie znacznie większego niż dotychczas nacisku na analizę artystyczną utworów literackich pozwalają zapobiec w znacznym stopniu dotychczasowym poważnym błędom w nauczaniu języka polskiego i pomyślnie realizować poznawcze, wychowawcze i kształcące cele wysunięte przez program.

*

Instrukcja programowa z r. 1954 przeznaczona w klasie VIII — 8 godzin na opracowanie *Szyfowych prac* Żeromskiego. Wśród wytycznych interpretacyjnych dotyczących tego utworu znajdujemy m. in. temat: „Mistrzostwo Żeromskiego w opisach przyrody (ich rola jako artystycznego środka służącego do pogłębienia nastroju lub charakterystyki postaci)“. Wyznaczenie tego tematu należy uznać za bardzo słuszne. Wśród pisarzy polskich Stefan Żeromski zajmuje niewątpliwie jedno z naczelných miejsc jako piewca uroków ziemi ojczystej. Jego opisy przyrody, w których w całej pełni dochodzi do głosu wielki kunszt artystyczny pisarza, oddziaływały silnie na wyobraźnię i uczucia paru pokoleń. Głęboko przeżywali je i przeżywają do dziś nauczyciele-polonisci. Stoi przed nimi obecnie piękne zadanie, by równie silne odczucie piękna utworów Żeromskiego wywołać w młodzieży. Zadanie to nie łatwe może, ale bardzo wdzięczne, spełnienie jego bowiem obudzi w młodzieży żywsze zainteresowanie dla literatury, emocjonalny stosunek do jej arcydzieł, umiłowanie twórczości Żeromskiego i ideałów, które wyrażał w swych utworach.

Niniejszy artykuł — to relacja z lekcji w klasie VIII na temat *Opisy przyrody w „Szyfowych pracach“*. W czasie tej lekcji starałem się realizować cele, o których wspomniałem na wstępie. Chodziło mi szczególnie o to, by uczniowie poznali w ogólnych zarysach wielkość kunsztu pisarza Żeromskiego, by odczuli piękno ziemi ojczystej ukazane na kartach powieści, by wreszcie przyswoili sobie, w skromnym choćby zakresie, niektóre środki wypowiedzi typowe dla stylu opisowego.

Jako pracę domową poleciłem uczniom wynalezienie w *Szyfowych pracach* pięknych opisów przyrody (z wynotowaniem stronic tekstu) i zastanowienie się nad nimi. Celowo nie postawiłem przed młodzieżą większych wymagań, którym prawdopodobnie nie potrafiłaby sprostać, w szkole podstawowej bowiem analiza artystyczna utworów literackich jest na ogół zaniedbana.

Na początku lekcji sprawdziłem wykonanie pracy domowej. Wielu uczniów zgłaszało się samorzutnie do odpowiedzi, wskazując na te fragmenty, w których występują opisy przyrody, i omawiali je w paru zdaniach. Wymieniali m. in.: krajobraz zimowy oglądany przez Marcinka

w czasie jazdy z rodzicami do Owczar (rozd. I), obraz okolicy Owczar obserwowany z okien karety przez wracającego z wizytacji Jaczmieniewa (rozd. II), piękny krajobraz nocny, który tak silne wrażenie wywarł na pani Borowiczowej i Marcinku w czasie ich jazdy do domu (rozd. VI), las w okolicy Gawronek (rozd. X), park miejski w Klerykowie (rozd. XVII).

Po wysłuchaniu tych krótkich, informacyjnych wypowiedzi spytałem uczniów, dlaczego tak dobrze zapamiętali wiele obrazów przyrody w *Syzyfowych pracach*. Odpowiedzi na to pytanie były już mniej śmiałe i zdecydowane. Jeden z uczniów stwierdził krótko, że opisy te są bardzo piękne, lecz nie potrafił uzasadnić swego sądu. Inny dodał: „Autor przedstawił przyrodę w sposób obrazowy“ — posłużył się więc poprawnym, lecz bardzo ogólnikowym określeniem, które ponadto, nadużywane w szkole jako jedyny niemal środek oceny wartości stylu, nabrało niestety charakteru sloganu. Gdy poprosiłem, by uczniowie wypowiadali się w sposób jak najbardziej prosty, mówiąc o swych bezpośrednich wrażeniach, usłyszałem odpowiedzi bardziej naturalne, lecz również dość powierzchowne, jak np.: „Przyroda w *Syzyfowych pracach* jest przedstawiona bardzo prawdziwie; gdy czytamy opisy krajobrazów, wydaje się nam, że widzimy je przed sobą“, „Obrazy przyrody: lasów, łąk, parku miejskiego, wydają się jak żywe“.

Te na ogół poprawne, lecz dość ogólnikowe odpowiedzi utwierdziły mnie w przekonaniu, że większość uczniów odczuła w pewnym stopniu piękno opisów przyrody w powieści, lecz że odczucie to jest nieco powierzchowne. Uczniowie nie zdają sobie dobrze sprawy z wielkiego bogactwa uroków przyrody, jakie autor roztoczył przed czytelnikami, nie orientują się, jakimi posłużył się środkami, by je wyrazić.

Poleciłem zatem jednemu z uczniów, wyróżniającemu się staranną dykcją i poprawną modulacją głosu, by odczytał opis okolicy Owczar oglądanej przez Jaczmieniewa (rozd. II):

„Z tej strony wzgórz doliny i wyniosłości okryte były czarnymi lasami. Wśród nich bieleły się szerokie polany z długimi smugami wsi chłopskich. Dzień był ciepły, przecudny. W godzinie południowej słońce literalnie topiło swym blaskiem powierzchnię tej całej rozległej okolicy. Ciepłe tchnienia wiały na kraj, lecąc od wiosny, która zza gór, zza lasów szła już w tamte strony.“¹

Odczekawszy krótką chwilę, by uczniowie utrwalili w swej wyobraźni przedstawiony przez pisarza krajobraz, spytałem, co ich najbardziej w nim uderza, jaka cecha dominuje w pięknym pejzażu okolicy. Otrzymałem odpowiedź, że tą cechą jest białość pokrytych śniegiem polan, wzmocniona silnym blaskiem słońca. Dzięki pytaniom naprowadzającym uczniowie doszli następnie do stwierdzenia, że białość ta szczególnie jaszkrawo uwydatnia się na tle czarnych lasów zamykających krajobraz,

¹ *Syzyfowe prace*. Warszawa 1954, s. 40.

przez kontrast barw, jakim posłużył się autor. Świadczy to — wyjaśniłem — o umiejętności malarskiej kompozycji obrazu, wynikającej w znacznej mierze z zainteresowania Żeromskiego sztukami plastycznymi, o czym możemy się przekonać na podstawie wydanych niedawno *Dzienników* pisarza z lat młodzieńczych.

Zwróciłem następnie uwagę uczniów na zdanie: „Słońce topiło swym blaskiem powierzchnię tej całej rozległej okolicy“, i nawiązując do omawianych przed paroma dniami na lekcjach gramatyki rodzajów przenośni spytałem, jaką przenośnią posłużył się tu autor i jaki cel mu przyświecał. Jeden z uczniów wyjaśnił, że Żeromski użył zwrotu: „słońce topiło swym blaskiem“, zamiast: „topiło ciepłem“, posłużył się więc zamiennią. Chciał w ten sposób podkreślić silny blask promieni słonecznych uwydatniający jasność krajobrazu. Trafne spostrzeżenie ucznia pozwoliło na wysnucie wniosku, że o wartości przenośni świadczy jej celowość, zgodność ze stylem całego obrazu poetyckiego.

Poleciłem następnie klasie wyszukanie w tekście fragmentów, w których wyraża się uczuciowy stosunek pisarza do ukazanego krajobrazu. Po krótkim namyśle uczniowie odczytali jako przykłady uczuciowej postawy Żeromskiego wobec przyrody następujące zdania: „Dzień był ciepły, przecudny“, „Ciepłe tchnienia wiały na kraj, lecąc od wiosny, która zza gór, zza lasów szła już w tamte strony.“ Zarówno epitet „przecudny“, jak i personifikacja wiosny świadczą wymownie o ukochaniu ziemi rodzinnej przez autora *Syzyfowych prac*. Nawiązując do wypowiedzi uczniów na początku lekcji („obrazy przyrody w powieści wyglądają jak żywe“) wyjaśniłem, że stosowane często przez Żeromskiego personifikacje nie tylko mają uczuciową wymowę, lecz zarazem przyczyniają się do ożywienia krajobrazu.

Dla pogłębienia doznań estetycznych uczniów i lepszego zrozumienia przez nich kunsztu pisarskiego Żeromskiego odczytałem następnie fragment z rozdziału VI, przedstawiający nocną jazdę Marcinka z matką do domu. Czytałem sam ze względu na trudność odpowiedniej interpretacji uczuciowej tekstu, z którą uczniowie prawdopodobnie nie potrafiliby się uporać.

„Na niebie rozprysły się gwiazdy w niewysłowionym ich mnóstwie i przepychu. Zdawało się, że od nich urywają się niezmiernie małe świecące cząsteczki i powoli, nikłymi warstwami, zsypują się ku ziemi.

Stały tam w przeźroczystym lazurze jakieś smugi dziwnie oświetlone, śpiące w niebiesiech ciała obłoków, drogi i znaki, kształty blasku niepojęte, nęcące oczy i duszę. Z traw szerzyły się zapachy dojrzewających kwiatów, od rzeki pociągał wilgotny, mocny i miły odór rokit i wikliny.

A wody wciąż szeptały...

Cichą ich melodię przerywało tylko ostrożne stąpanie koni po głazach i dźwięk żelaznych obręczy, gdy trafiały na kamienie, wspinały się na nie ze zgrzytem i opadając stukały. Rozmowa ucichła.

Pani Borowiczowa miała wzrok skierowany na roziskrzone niebo. Dawne wspomnienia ciągnęły ku niej z dalekich przestworów cudownej nocy, młode nadzieje wypływały z serca przeczuwającego już schyłek swych snów, kres marzeń i jakieś wielkie znużenie.

Teraz to serce rozwierało się na oścież dla przyjęcia wszystkiego, co człowiek uczciwy pielęgnuje i kocha...“¹

Niezmiernie sugestywny obraz przyrody, służącej za tło dla głębokich przeżyć ludzkich, wywarł bardzo silne wrażenie na uczniach. Chłonęli go w milczeniu, wzruszeni niewątpliwie i urokiem rozświetlonej gwiazdami nocy, i głębokimi przeżyciami matki, i wreszcie pięknym przejawem synowskiej miłości Marcina przedstawionym na końcu rozdziału. Na to mistrzowskie powiązanie przyrody z przeżyciami ludzkimi zwrócili też przede wszystkim uwagę wypowiadając swe wrażenia na temat arcyzmu sceny. Stwierdzili, że piękno nocnego pejzażu i jakiś urzekający spokój, który w nim tkwił, oddziaływały silnie na panią Borowiczową budząc w niej szlachetne pragnienie „przyjęcia wszystkiego, co człowiek uczciwy pielęgnuje i kocha“. Oddziaływały również uszlachetniająco na młodego Marcinka, wywołując w jego sercu nagły przypływ miłości do matki.

Krajobraz nocny w większym jeszcze stopniu niż poprzednio odczytany fragment powieści dostarczył uczniom materiału do stwierdzenia głęboko uczuciowego stosunku autora do ziemi ojczyściej, do przyrody okolic rodzinnych. Dowodem tego stosunku są przecież przeżycia Marcinka, które mamy prawo traktować jako wspomnienia przeżyć autora z lat dzieciennych (uczniowie zdawali sobie sprawę z autobiograficznego w znacznej mierze charakteru *Szyzyfowych prac*). Dowodów takich dostarczyła uczniom także analiza środków językowych, przy pomocy których autor obrazuje przyrodę: epitetów, metafor, personifikacji i in., jak np.:

„Na niebie rozprysły się gwiazdy w niewysłowionym ich bogactwie i przepychu.“

„Kształty blasku niepojęte, nęcące oczy i duszę.“

„A wody wciąż szeptały.“

Pokonawszy wraz z uczniami trudności analizy uczuciowego, lirycznego zabarwienia obrazu przyrody zadałem im pytanie, do jakich wrażeń zmysłowych czytelnika odwołuje się Żeromski w omawianym fragmencie. Po przejrzaniu tekstu uczniowie stwierdzili rychło, że autor wyraża to, co widzi, co słyszy, a nawet, co czuje węchem; mówi o blasku gwiazd, o szepcaniu wód, o dźwięku żelaznych obręczy toczących się po kamieniach, wreszcie o zapachu kwiatów i o mocnym odorze wikliny. Odczucie przyrody przez Żeromskiego jest więc bardzo wszechstronne, co udziela się czytelnikowi. Zestawienie obydwu omawianych opisów przyrody doprowadziło uczniów do spostrzeżenia, że w obrazie drugim autor zwraca znacznie większą uwagę na dźwięki i zapachy, co tłumaczy się nocną porą,

¹ Tamże, s. 94.

która stanowi tło całej sceny. Pokrywa się to w pełni z naszym własnym doświadczeniem: po zapadnięciu zmierzchu doznajemy tylko nielicznych wrażeń wzrokowych (blask księżyca, gwiazd), natomiast znacznie silniej reagujemy na wrażenia słuchowe i węchowe. Tak więc obrazy przyrody w *Szyfowych pracach* są zgodne z naszymi doświadczeniami, co dowodzi ich „prawdziwości“ — realizmu.

Analizę obrazów przyrody w *Szyfowych pracach* zamknąłem zebraniem wniosków, do których uczniowie doszli w czasie lekcji, rozważając mistrzostwo artystyczne Żeromskiego i jego głęboko uczuciowy stosunek do ziemi rodzinnej. Wnioski te uczniowie zapisali w zeszytach przedmiotowych.

Na zakończenie lekcji zadałem klasie pytanie, co nam przypominają obrazy przyrody w powieści, jakie wspomnienia w nas wywołują. Odpowiedzi uczniów, pochodzących z różnych okolic kraju, były bardzo zbliżone w swej treści, zgodne zresztą z tym, czego oczekiwałem: obrazy przyrody w *Szyfowych pracach* obudziły w młodzieży wspomnienia rodzinnych okolic i związanych z nimi przeżyć.

Poleciłem więc uczniom, by na następną lekcję opracowali piśmiennie temat: „Obraz przyrody, który utkwił mi mocno w pamięci“. Dodałem przy tym, że pozostawiam im zupełną swobodę co do sposobu ujęcia tematu: mogą poprzestać na opisie znanego sobie dobrze krajobrazu albo też wpleść opis w tok opowiadania, podobnie jak to często czynił Żeromski.

Uczniowie przyjęli temat z dużym zainteresowaniem, a niektórzy nawet z radością. Wyniki pracy były nadszpodziewanie zadowalające. Nawet stosunkowo słabi uczniowie napisali ćwiczenie na ogół poprawnie, znacznie oryginalniej i z większą swobodą stylu niż zazwyczaj. Żywe zainteresowanie tematem sprawiło, że starali się możliwie wiernie, a przy tym dość plastycznie przedstawić zapamiętane krajobrazy. Wyrażali przy tym wielokrotnie szczerze, choć niekiedy nieco nieporadnie, uczuciowy stosunek do przyrody, przywiązanie do okolic rodzinnych.

„Ładne są okolice różnych miejscowości — pisał uczeń pochodzący znad Noteci — ale najbardziej utkwił mi w pamięci obraz okolicy mojego miasta. Gdziekolwiek bym się znajdował, zawsze przychodzą mi na myśl chwile dzieciństwa spędzone razem z przyrodą.“ Inny z zapałem i z pewną dumą starał się zobrazować piękno okolic Przemyśla, „przeciętych niebieską, krętą wstęgą Sanu“, zamkniętych na horyzoncie „pasem lasów, za który wieczorem chowa się słońce rzucając czerwony blask na wierzchołki drzew“.

Kilku zdolniejszych uczniów wykazało niezłe rozwiniętą zdolność obserwacji, przedstawiając z dużym realizmem zmiany, które zachodzą w przyrodzie w związku z nastającym zmierzchem bądź budzącym się porankiem (wspomnienia z wycieczek i obozów harcerskich).

W wielu pracach zauważyłem dążenie do obrazowego wyrażania spostrzeżeń, do stosowania malowniczych epitetów, porównań i różnego ro-

dzaju przENOŚni, które, choć niekiedy nadużywane, były na ogół naturalne i logicznie związane z kontekstem. Oto na przykład opis okolicy oglądanej przez ucznia w czasie wędrówki (cytat dosłowny):

„...Wież wygląda, jakby żyła. To do życia pobudza ją wiatr. Drzewa i rośliny falują jak wielkie jezioro. Za chatami ciągną się pola uprawne. Z daleka wyglądają jak barwne plamy. Złote promienie słońca oświetlają ten piękny widok... Na miedzy rośnie dzika grusza, która chyli się ku ziemi i jak opiekunka rozkłada swoje gałęzie nad kłosami pszenicy. Z dala liście jej, mieniając się w słońcu, wyglądają jak srebrne. Za polami ciągną się duże stawy. Porośnięte są gęstą trzcina i tatarakiem. Z gęstych zarośli z piskiem wylatuje w powietrze wodne ptactwo. Słychać głośny wrzask rybitw polujących na ryby, plusk wody i szum zarośli.“

Na uczuciowy stosunek młodzieży do przyrody, na wydobyte ze wspomnień jej krajobrazów, wreszcie na właściwy sposób ich przedstawienia wpłynęła niewątpliwie w znacznej mierze lektura i analiza *Szyzofowych prac* Żeromskiego.

PROGRAM JĘZYKA POLSKIEGO dla klas V — VII

(Projekt)

Praca nad nowym programem nauczania języka polskiego dla klas V—VII dobiega końca. W nrach 2 i 3 *Polonistyki* z r. 1955 drukowaliśmy projekty programów nauki o języku i ortografii, które w czerwcu ub. r. uzyskały wstępną aprobatę Komisji Programowej Ogólnej przy Ministerstwie Oświaty. W niniejszym numerze podajemy nadesłany przez Instytut Pedagogiki nowy projekt programu lektury. Założenia tego programu oraz pierwszy projekt listy lektury podstawowej ogłosiliśmy już w nrze 2/1954 naszego pisma. Założenia te w zasadzie pozostały niezmienione, natomiast wykaz lektury uległ poważnym zmianom. Opracowano ponadto wytyczne interpretacyjne do każdej pozycji lekturowej.

Opracowanie listy lektury i wytycznych interpretacyjnych jest sprawą bardzo trudną i nasuwającą wiele wątpliwości. Dlatego konieczna jest wnikliwa i szeroka dyskusja, która może się przyczynić do udoskonalenia projektu przed zatwierdzeniem go przez Ministerstwo Oświaty.

Niesłychanie ważne są tu wypowiedzi nauczycieli-praktyków. Apelujemy więc gorąco do Czytelników *Polonistyki* o zabieranie głosu w dyskusji i niezwłoczne nadsyłanie swoich uwag i dezyderatów do Instytutu Pedagogiki, Warszawa, Górczewska 8, Dział Programowo-Metodyczny.

Ciekawsze wypowiedzi zamieścimy na łamach naszego pisma.

Redakcja

KLASA V

(7 1/2 godz. tygodniowo)

Ogółem w ciągu roku 240 godz. lekcyjnych

Lektura podstawowa

wraz z ćwiczeniami stylistycznymi i podstawowymi wiadomościami z nauki o literaturze

— 92 godz. lekc.

Lektura uzupełniająca

— 10 " "

(co najmniej 8 wypracowań w ciągu roku)

— 16 " "

Prace piśmienne sprawdzające i ich omówienie

Omawianie zeszytów domowych całej klasy po ich przejrzeniu (co najmniej 4 razy w ciągu roku, niezależnie od stałej kontroli)

— 8 " "

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą

— 8 " "

Omawianie tematów aktualnych

(ważne wydarzenia w kraju i na świecie, wielkie rocznice itp.)

Czytanie i omawianie czasopism dziecięcych

— 10 " "

Nauka o języku

— 64 " "

Ortografia

— 32 " "

LEKTURA PODSTAWOWA

I

1. Twórczość ludowa — 5 godz.

Baśnie, pieśni, zagadki, przypowieści ludowe. Poezja ludowa jako odbicie życia, dążeń i mądrości ludowej. Fantastyka w twórczości ludowej. Pieśniarze, bajorze i pisarze ludowi.

2. Adam Mickiewicz — 11 godz.

Wiadomości o życiu poety: dzieciństwo, atmosfera domu rodzinnego, środowisko, w którym wzrastał. Lata szkolne i studenckie; życie koleżeńskie, zapal do nauki, pragnienie służenia ojczyźnie i światu. Pierwsze utwory, w których przejawia się talent poety, jego miłość do ludu, przekonania i marzenia młodzieńcze.

Adam Mickiewicz — największy poeta polski. Jego znaczenie w życiu narodu.

Pies i wilk. Treść rozmowy wilka z psem. Charakterystyka postaci, jej mistrzostwo. Stosunek autora do opisanych postaci wyrażający się w sposobie ich przedstawienia. Sens moralny utworu. Charakterystyczne jego cechy jako bajki.

Lis i kozieł. Sens bajki (wyjście z trudnej sytuacji cudzym kosztem). Przebiegłość lisa i głupota kozła. Alegoryczność tych postaci.

Opowiadanie i monolog jako zasadnicze elementy kompozycyjne tej bajki. Prostota, zwięzłość, żywość i bogactwo języka. Zastosowanie przysłów, sentencji, wyrażen potocznych. Humor, żartobliwy ton bajki.

Pani Twardowska. Wyodrębnienie obrazów: zabawa w karczmie, czarodziejskie sztuki Twardowskiego, pojawienie się diabła itd. Postacie w utworze. Główny bohater — pan Twardowski; szlacheckie rysy jego postaci, cechy bohatera ludowego. Żywość akcji podkreślona rytmiką wiersza. Sceniczność utworu. Humor. Fantastyka.

Zachód słońca (fragment ks. I *Pana Tadeusza*).

Piękno obrazu zachodzącego słońca. Kolorystyka i zmienność obrazu. Środki artystyczne, za pomocą których poeta przedstawił zjawisko przyrody i wyraził swój zachwyt (epitety, porównania).

Grzyby (fragment ks. III *Pana Tadeusza*).

Umiłowanie przyrody ojczystej przejawiające się w opisie. Kolorystyka i plastyka obrazów. Bogactwo porównań.

3. Juliusz Słowacki — 3 godz.

W pamiętniku Zofii Bobrowny. Tęsknota poety do ziemi rodzinnej, skarga na los tułaczy. Ziemia ojczysta źródłem natchnienia i twórczości poety.

O Janku, co psom szyl buty. Fabuła utworu (historia Janka). Ludowa krytyka kariery dworskiej. Baśniowość i humor utworu. Wiersz ośmiozłotkowy — charakterystyczny dla poezji ludowej.

4. Teofil Lenartowicz — 2 godz.

Jak to na Mazowszu. Poetycki opis krajobrazu. Miłość poety do stron rodzinnych. Prostota utworu (dobór środków artystycznych, rytmika wiersza).

Kalina. Obraz drzewa jako istoty żywej i czującej. Uosobienie. Śpiewność i melodyjność wiersza.

5. Władysław Syrokomla — 1 godz.

Niepiśmienny. Marzenia i pragnienia chłopca-analfabety. Poczucie krzywdy i bezradności. Tendencja społeczna utworu, obrazowy i uczuciowy sposób jej przedstawienia przez autora. Prostota utworu.

6. Józef Ignacy Kraszewski — 4 godz.

Bitwa pod Płowcami (fragmenty powieści pt. *Jelita*). Czas, miejsce i przebieg akcji. Postać Łokietka — mądrego, miłującego Polskę króla i wodza. Zdrada wojewody Wincza, jej pobudki i następstwa, opamiętanie się zdrajcy i naprawienie wyrażonego ojczyźnie zła. Przyczyny zwycięstwa Polaków i klęski Krzyżaków w bitwie pod Płowcami. Bohaterstwo Floriana Szarego.

7. Adolf Dygasiński — 3 godz.

Sylwetka wielkiego pisarza i pedagoga na podstawie opowiadania Benedykta Hertza *Adolf Dygasiński w opowiadaniu ucznia.*

Gniazdo słowicze (rozdział książki *Co się dzieje w gniazdach*). Trud słowiczej pary przy budowie gniazda. Troski i radości ich rodzinnego życia. Stosunek autora do ptaków, przejawiający się w sposobie ich przedstawienia.

8. Bolesław Prus — 2 godz.

Karuszek (fragment *Anielki*). Przywiązanie Karuska do Anielki. Sposób przedstawienia uczuć dziewczynki i psa. Stosunek autora do bohaterów opowiadania.

9. Henryk Sienkiewicz — 5 godz.

Janko Muzykant. Fabuła utworu: dzieje Janka, jego zamiowanie do muzyki, niezrozumienie ze strony otoczenia, pragnienie posiadania skrzypiec, tragiczna śmierć. Środowisko, w którym urodził się i wzrastał (bieda, ciemnota, zacofanie wsi, dwór). Przedstawienie tragicznych losów Janka — jako oskarżenie dworu przez autora. Społeczna wymowa utworu: tragiczny los utalentowanego dziecka wiejskiego w ustroju kapitalistycznym. Piękno stylu, bogactwo środków artystycznych w odtworzeniu wrażeń, przeżyć i uczuć Janka oraz piękna przyrody (epitety, porównania, przenośnie, wyrazy dźwiękonaśladowcze).

10. Maria Konopnicka — 6 godz.

Wiadomości o życiu poetki: ukochanie kraju rodzinnego, ludzi skrzywdzonych i biednych, dzieci. Twórczość dla dzieci. Utwory przedstawiające niedolę proletariatu miejskiego i wiejskiego. Społeczny oddźwięk tych utworów. Utwory patriotyczne i ich znaczenie w okresie zaborów.

W piwnicznej izbie. Rozmowa matki z dzieckiem, obrazy wsi we wspomnieniach matki, marzenia chorego dziecka w piwnicznej izbie, jego żałobna skarga na los. Uczucia matki: miłość do dziecka, rozpacz, poczucie bezsilności, rezygnacja. Ideologiczna wymowa utworu. Apel poetki do społeczeństwa. Budowa stroficzna wiersza. Refren i jego znaczenie w utworze.

Dobranoc ci, wiosko. Miłość do włoski rodzinnej. Melodyjność wiersza. Forma pieśni.

Poszłabym ja na kraj świata. Przywiązanie do kraju. Obrazy poetyckie. Forma pieśni.

11. Jan Christian Andersen — 5 godz.

Opowiadanie o życiu pisarza: dom rodzinny i środowisko społeczne. Ciężkie i smutne dzieciństwo. Rola baśni opowiadanych dziecku przez ojca. Zabawy w teatr. Ucieczka do Kopenhagi. Ciężkie lata młodości: praktyka u krawca, marzenia o pracy w teatrze, zamiłowanie do książek. Pomoc pana Collina. Andersen — bajkopisarz znany dzieciom całego świata.

Dziewczynka z zapalkami. Postać dziewczynki sprzedającej zapalki. Obrazy rzeczywistości i halucynacji umierającego z głodu i zimna dziecka. Wymowa kontrastu tych obrazów, ich oddziaływanie na uczucia czytelników.

Królowa śniegu. Treść każdego z siedmiu opowiadań. Sens opowiadania o rozbitym lustrze. Autobiograficzny charakter opowiadania pt. *Chłopczyk i dziewczynka.* Charakterystyka Kaja i Gerdy, ich przygody. Moralna wymowa tej baśni.

12. Edmund Amiels — 5 godz.

Mały doboz sardyński (opowiadanie z *Serca*). Obrazek z walk narodowo-wyzwoleńczych Włoch. Czas, miejsce i przebieg zdarzeń. Osoby. Bohaterstwo małego Sardyńczyka.

Od Apeninów do Andów. Łańcuch przygód chłopca poszukującego matki. Miłość do matki — źródłem siły do pokonywania przeszkód i trudności w jej odnalezieniu. Bohaterstwo chłopca. Ciężka dola włoskiej rodziny proletariackiej w ustroju kapitalistycznym, poszukiwanie chleba za oceanem.

II

13. Leopold Staff — 1 godz.

Wieczornica (fragment). Opis wieczoru przątek na wsi. Podział wiersza na strofy-obrazy. Kontrast obrazu i nastroju zimy oraz wnętrza chaty.

14. Julian Tuwim — 3 godz.

Dwa wiatry. Igraszki wiatru w sadzie i na polu w poetyckim widzeniu i odczuciu. Środki artystyczne, którymi posłużył się poeta dla oddania lekkości, porywów, odgłosów wiatru (uosobienia, wyrazy dźwiękonaśladowcze, przenośnie).

Śląsk śpiewa. Poetycki obraz przemysłowego Śląska. Mistrzowskie odtworzenie pracy maszyn, jej piękna i potęgi (wyrazy dźwiękonaśladowcze, rytmika wiersza).

15. Maria Dąbrowska — 2 godz.

Olek. Treść opowiadania. Czas i miejsce akcji. Osoby. Charakterystyka Olka, jego stosunek do siostry i towarzyszy niedoli, zaradność, uczciwość i poczucie godności człowieka pracy. Ideologiczny akcent zakończenia opowiadania.

16. Wanda Wasilewska — 4 godz.

Pokój na poddaszu. Historia dzieci z „pokoju na poddaszu“ Postać Anki. Miłość rodzinna. Obrazy codziennego życia ludzi pracy w okresie międzywojennym. Życie dzieci w domu i na podwórku. Solidarność ludzi pracy.

17. Gustaw Morcinek — 3 godz.

Łyszek z pokładu Idy. Przyjaźń starego górnik z koniem, towarzyszem pracy i niedoli górniczej, ich życie w kopalni. Serdeczny stosunek innych górników do Łyska. Chuligański postępek Bortliczka. Stosunek autora do głównych bohaterów noweli, przejawiający się w sposobie ich przedstawienia. Zróżnicowanie języka w noweli.

18. Aleksander Kononow — 2 godz.

Opowiadania o Leninie (wybór — np. *Niebezpieczna droga, Powrót do Rosji, Lenin przyjeżdża, Rozmowa z Leninem, Dziewczyzna z północy*). Postać Lenina jako rewolucjonisty i wodza rewolucji, walczącego o szczęście ludzi pracy. Miłość prostych ludzi do Lenina.

19. Helena Bobińska — 2 godz.

Nauczmy się zwyciężać (ostatni rozdział powieści o Stalinie — *Soso*). Postać młodego Stalina na tle wydarzenia podczas gry w palanta, rozmowy z chłopcem i rewolucjonistą Dawidem (stosunek do spraw wielkich i małych, do człowieka. Stalin jako konspiracyjny działacz-rewolucjonista). Główna myśl opowiadania: aby zwyciężyć, trzeba się uczyć zwyciężać.

20. Halina Rudnicka — 2 godz.

W mieszkaniu zegarmistrza (fragment książki *Płomień gorejący*). Cechy charakteru Feliksa Dzierżyńskiego jako rewolucjonisty-konspiratora na podstawie jego zachowania się wobec żandarmów. Napięcie dramatyczne opowiadania.

21. Samuel Marszał — 3 godz.

Wojna z Dnieprem. Poetycki obraz ujarzżenia sił przyrody przez człowieka. Pochwała rozumu i pracy człowieka, duma i radość z jego zwycięstw nad przyrodą. Rytm wiersza oddający potęgę żywiołu i pracę maszyn.

Mister Twister. Przygody rodziny amerykańskiego milionera w ZSRR. Satyra na rasizm. Charakterystyczny rytm wiersza podkreślający żywość akcji.

22. Arkady Gajdar — 5 godz.

Timur i jego drużyna. Działalność Timura i jego grupy; istota ich związku. Walka z bandą Kwakina. Postać Timura. Czas i miejsce akcji. Tajemniczość, humor, momenty wzruszające w utworze.

23. Janina Broniewska — 3 godz.

Krystek z Warszawy (rozdział I i II). Czas i miejsce opisanych zdarzeń. Wspólna walka żołnierzy radzieckich i polskich o wyzwolenie Warszawy. Charakterystyka Krystka. Krystek jako zwiadowca.

24. Władysław Broniewski — 2 godz.

Pochód (fragment wiersza *Nasz maj*). Radosny nastrój pierwszomajowego pochodu. Miłość, zachwyt, duma poety. Poczucie więzi z całym światem świętującym 1 maja.

Zabrze. Wezwanie do górników. Znaczenie ich pracy dla Polski Ludowej.

25. Stanisław Ryszard Dobrowolski — 1 godz.

Dymią kominy. Obraz pracy w odbudowującej się Polsce Ludowej. Radość z osiągnięć ojczyzny.

26. Marian Brandys — 3 godz.

Lekcja języka polskiego (fragment książki *Dom odzyskanego dzieciństwa*). Nauka dzieci koreańskich w Polsce. Trudności w opanowaniu języka polskiego. Wspomnienia ciężkich przeżyć wojennych w ojczyźnie. Zdolności, pilność, wytrwałość małych Koreańczyków. Twórcza, pełna oddania praca nauczycielki. Stosunek autora do dzieci koreańskich i pracy nauczycielki wyrażony w opowiadaniu. Humor, momenty wzruszające.

27. Wojciech Żukrowski — 4 godz.

Poszukiwacze skarbów. Życie gromadki dzieci na tle życia dorosłych we wsi kieleckiej. Przygody i zabawy dzieci, w których zdobywają one wiedzę o przeszłości oraz o przemianach społeczno-gospodarczych swego środowiska. Maciek — dobry towarzysz i przyjaciel. „Poszukiwacze skarbów”: geolog i dzieci. Głina — „skarby ziemi”, jej rola w życiu ludzi (na podstawie opowiadania i obrazów literackich w książce).

KLASA VI

(6 godz. tygodniowo)

Ogółem w ciągu roku 192 godz. lekcyjne

Lektura podstawowa

wraz z ćwiczeniami stylistycznymi i wiadomościami z teorii literatury

— 74 godz. lekc.

Lektura uzupełniająca

— 10 „ „

Prace piśmienne sprawdzające i ich omówienie

(co najmniej 8 wypracowań w ciągu roku)

— 16 „ „

Omawianie zeszytów domowych całej klasy po ich przejrzeniu

(co najmniej 4 razy w ciągu roku, niezależnie od stałej kontroli)

— 8 „ „

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą

— 10 „ „

Omawianie tematów aktualnych

(ważne wydarzenia w kraju i na świecie, wielkie rocznice itp.)

Czytanie i omawianie czasopism dziecięcych

— 10 „ „

Nauka o języku

— 48 „ „

Ortografia

— 16 „ „

LEKTURA PODSTAWOWA

I

1. Ignacy Krasicki — 2 godz.

Przyjaciele. Treść bajki. Fałszywi przyjaciele zająca. Alegoryczność postaci. Myśl główna bajki i sposób jej rozwinięcia w utworze. Ironia zawarta w tytule. Aluzja do fałszywych przyjaciół Polski w czasie rozbiorów. *Przyjaciele* — bajka narracyjna.

Wilczki. Ośmieszenie próżności, głupoty i braku czujności przez autora. Lapidarność i prostota stylu. Epitety.

2. Stanisław Trembecki — 1 godz.

Myszka, kot i kogut. Treść bajki. Postacie zwierząt i ich charakterystyka. Alegoryczność postaci. Główna myśl bajki sformułowana w zakończeniu.

Piękno, żywość, zróżnicowanie języka postaci, wyrażenia gwarowe wprowadzone przez poetę wbrew panującej ówczesnie konwencji.

3. Adam Mickiewicz — 10 godz.

Wiadomości o życiu poety: lata młodości, działalność w związku Filomatów i Filaretów. Ukończenie studiów i praca nauczycielska. Pierwsze tomiki poezji wydane drukiem. Uwięzienie i zesłanie na przymusowy pobyt w Rosji. *Przyjaciele-Moskale*. Nowe utwory napisane i wydane w Rosji. Znaczenie pobytu w Rosji dla rozwoju twórczości poety. Wyjazd na Zachód. Dalszy rozkwit twórczości poety. *Pan Tadeusz* — najwspanialsze dzieło poety i literatury polskiej. Patriotyzm; piękno języka utworów Mickiewicza; ich znaczenie dla narodu w okresie niewoli i walk narodowo-wyzwoleńczych.

Świtez. Treść utworu. Historyczne tło ballady, elementy opowieści ludowej. Patriotyzm i bohaterstwo córki Tuhana, postawa kobiet w napadniętym przez wroga mieście. Kompozycja utworu: akcja dwupłaszczyznowa (badanie tajemnicy jeziora, dzieje Świtezi w opowiadaniu wodnicy); opis i opowiadanie. Budowa stroficzna ballady, charakterystyczny dla narracji rytm wiersza. Porównania i przenośnie w opisach jeziora. Cechy ballady *Świtez* jako gatunku literackiego.

Trzech budrysów. Poetycki obrazek z życia wojowników litewskich z XIV w.

Pogodny, wesoły nastrój ballady, humor. Charakterystyczny rytm wiersza (przypominający galop konia).

Śmierć pułkownika. Hołd poety dla bohaterstwa Emilii Plater, wodza-powstańca. Obraz ludu i żołnierzy oplakujących jej zgon jako sposób przedstawienia wartości moralnych kobiety-bohatera. Porównanie z Czarnieckim — wyrazem wysokiej oceny i głębokiej czci poety. Realizm opisu tła i postaci, wyrazistość obrazu. Prostota stylu. Forma opowiadania.

Chmury (fragment ks. III *Pana Tadeusza*). Zachwyt poety nad pięknem ojczystego nieba. Różnorodność i dynamika obrazów. Piękno i bogactwo porównań.

4. Juliusz Słowacki — 5 godz.

Wiadomości o życiu poety: dziecięce lata w Krzemieńcu i Wilnie na tle sytuacji politycznej kraju. Wpływ kulturalnej atmosfery domu, a szczególnie matki, stosunek do przyrody. Studia. Pobyt w Warszawie. Wyjazd za granicę, podróże po Europie i na Bliski Wschód. Tęsknota za ojczyzną i matką. Patriotyzm, niezwykle piękno języka poetyckiego jako znamienne cechy twórczości poety, stanowiącej chlubę literatury polskiej.

Sowiński w okopach Woli. Historyczne tło utworu. Obraz bohaterskiej walki i śmierci generała Sowińskiego. Umiłowanie ojczyzny i wierność jej aż do śmierci, niezłomna postawa wobec przewagi wroga, honor żołnierski. Postać Sowińskiego jako wzór płomiennej miłości i poświęcenia dla ojczyzny. Wiersz biały. Prostota języka.

W chacie wdowy (fragment *Balladyny*). Treść fragmentu. Charaktery córek wdowy zarysowujące się w rozmowie z matką i Kirkorem. Miłość matki, jej marzenia o szczęściu córek. Rola Skierki. Postać Kirkora. Realistyczny i fantastyczny charakter sceny w chacie. Dialog jako podstawowa forma utworu dramatycznego. Piękno i prostota języka.

5. Józef Ignacy Kraszewski — 4 godz.

Wiadomości o życiu pisarza: dzieciństwo na tle stosunków społeczno-politycznych i gospodarczych w Polsce pod zaborami. Różnorodna i niezwykle bogata twórczość pisarza. Jego zasługi dla narodu w okresie niewoli.

Jak się dawniej listy pisały: Realistyczny obrazek z życia szlachty w w. XVIII. Postać Podkomorzego, jego ograniczenie umysłowe. Rysy obyczajowości szlacheckiej. Satyryczny charakter noweli. Humor. Ówczesna technika pisanie i forma listu. Stylizacja języka.

6. Bolesław Prus — 5 godz.

Wiadomości o życiu pisarza: dzieciństwo i młodość na tle ówczesnych stosunków społeczno-gospodarczych i politycznych. Zainteresowania społeczne i matematyczno-przyrodnicze. Serdeczny stosunek do dzieci. Umiłowanie prostego człowieka. Patriotyzm. Szczególny sentyment dla Warszawy. Bolesław Prus jako wielki pisarz-realista ukazujący życie kraju, przemiany społeczno-gospodarcze, wartości moralne, pracę i ciężką dolę człowieka pracy. Utwory poświęcone Warszawie. Wielka popularność dzieł Prusa w społeczeństwie. Napis na płycie grobowej: „Serce — serce”, charakteryzujący wielkiego pisarza i stosunek społeczeństwa do niego.

Antek. Czas i miejsce akcji. Koleje życia Antka w domu, w szkole, u kowala. Uzdolnienia i zainteresowania Antka przyczyną nieporozumień z najbliższym otoczeniem, przeszkodą w życiu. Typowość losu Antka. Społeczny sens utworu: marnowanie się talentu biednego dziecka w ciemnym, zacofanym środowisku wiejskim, konieczność pomocy ze strony społeczeństwa. Postępowy charakter ideologii utworu na tle stosunków społecznych w Polsce w końcu XIX w.

7. Eliza Orzeszkowa — 3 godz.

Legenda o Janie i Cecylii (fragment *Nad Niemnem*). Legendarny początek rodu Bohatyrowiczów. Bohaterstwo dwojga ludzi w walce z przeciwnościami losu (nie-

równość stanowa) i dziką przyrodą. Wywalczenie szczęścia i dobrobytu dzięki wytrwałej pracy, sile charakteru i wzajemnej miłości. Nadanie szlachectwa rodowi Jana i Cecylii jako uznanie dla ich bohaterstwa, pracy i szlachetności. Pojęcie prawdziwego szlachectwa przedstawione przez autorkę w poetyckim obrazie dziejów Jana i Cecylii, hołd dla miłości, pracy, wytrwałości, cywilizacyjnej roli człowieka.

Piękno opisów postaci, końcowej sceny zbiorowej, opisów przyrody.

8. Henryk Sienkiewicz — 9 godz.

W pustyni i w puszczy. Historyczno-geograficzne tło powieści. Pasma niezwykle trudnych przygód dwojga dzieci porwanych w czasie powstania Mahdiego w Sudanie. Bohaterstwo Stasia, jego stosunek do Nel. Staś jako ideał chłopca polskiego. Zalety moralne, umysłowe i fizyczne, gruntowne i rozległe wiadomości Stasia zdobyte w szkole i w najbliższym środowisku — jako zasadnicze warunki umożliwiające mu pokonanie niezwykle trudności i przeciwności losu. Okoliczności zewnętrzne sprzyjające ocaleniu dzieci. Realizm w odtwarzaniu postaci, ich przeżyć oraz tła geograficzno-przyrodniczego powieści. Jednostronne przedstawienie przez autora Anglików i ich misji cywilizacyjnej w Afryce oraz powstania Mahdystów. Piękno powieści (opisy postaci, przyrody, kompozycja, styl). Cechy powieści, jej rodzaj (powieść przygodowa).

Michałko (fragment *Potopu*). Czas, miejsce i przebieg akcji. Szwedzi jako najeźdźcy, Polacy — obrońcy własnego kraju. Bohaterstwo Michałka. Jego czyn jako przykład patriotyzmu ludu polskiego. Plastyka obrazów bitwy (porównania, wyrazy określające ruch, pęd, walkę). Zróżnicowanie języka postaci.

9. Maria Konopnicka — 6 godz.

Nasza szkapa. Dzieje rodziny piaskarza. Borykanie się człowieka z biedą spowodowaną bezrobociem i chorobą — w warunkach ustroju kapitalistycznego. Miłość rodzinna jako siła pomagająca łatwiej znieść nieszczęścia. Beztrudne przyjmowanie doświadczeń losu przez dzieci, charakterystyczne dla ich wieku. Szkapę — podstawą bytu rodziny; przyjaźń między dziećmi i zwierzęciem.

Ideowy sens utworu: beznadziejność losu człowieka pracy w ustroju kapitalistycznym.

Forma utworu: opowiadanie w pierwszej osobie sugerujące autentyczność przedstawionych zdarzeń. Prosty i jasny styl. Humor i jego rola w utworze.

A jak poszedł król na wojnę. Poetycki obraz doli chłopca i króla na wojnie. Sposób przedstawienia tej doli przez poetkę: kontrastowe obrazy, dobór epitetów i porównań, onomatopeje. Zabarwienie uczuciowe — ironia w przedstawieniu chwały króla i współczucie dla chłopca.

Kochasz ty dom. Umiłowanie domu rodzinnego, jego wartość dla człowieka. Dom-ojczyzna. Obowiązek strzeżenia go od nieszczęść. Melodyjność wiersza. Rym męski. Przenośnie. Pytania retoryczne. Uroczysty charakter „pieśni o domu“.

10. Stefan Żeromski — 2 godz.

Zamieć śnieżna (fragment *Wszystko i nic*). Poetycki obraz nocy zimowej podczas zamieci śnieżnej i opis przeżyć zbłąkanych w niej ludzi. Bezradność wobec rozszalałego żywiołu. Jedyne oparcie — we wzajemnym serdecznym uczuciu ojca i syna. Odmienność przeżyć dorosłego człowieka i dziecka. Mistrzostwo poety w opisach przyrody i przeżyć wewnętrznych człowieka: bogactwo wyrażen bliskoznacznych, porównań i epitetów. Rytmiczność prozy Żeromskiego.

11. Władysław Stanisław Reymont — 3 godz.

Bitwa pod Racławicami (fragment *Insurekcji*). Kościuszko jako doświadczony wódz. Jego stosunek do ludu. Sprawa chłopstwa w powstaniu kościuszkowskim — na tle opisanego wydarzenia. Charakterystyka dziedzica, jego stosunek do chłopów i sprawy narodowej. Chłopi w walce narodowo-wyzwoleniczej. Język utworu. Zróżnicowanie stylu w dialogach.

12. Leopold Staff — 1 godz.

Gęsiarka. Poetycki obrazek pastuszki. Realizm, dokładność opisu postaci. Refleksja autora. Zabarwienie uczuciowe wiersza.

13. Wanda Wasilewska -- 2 godz.

Jedność w walce (fragment powieści *Płomień na bagnach*). Przykład solidarności proletariackiej robotników z miasta i wsi w walce z wyzyskiem kapitalisty.

14. Władysław Broniewski — 7 godz.

Kopernik. Hołd poety dla wielkiego uczonego — jego geniuszu, pracy i odwagi. Poetyckie przedstawienie odkrycia Kopernika w metaforze kończącej wiersz. Obrazowość i lapidarność tej metafory.

Księżyc ulicy Pawiej. Poetycki obraz życia dziecka proletariackiego w kapitalistycznej Warszawie. Smutne dzieciństwo Icka. Czynniki kształtujące jego świadomość klasową: doświadczenia życiowe, wpływ starszych robotników. Uczuciowy stosunek poety do bohatera utworu, wiara w siłę i zwycięstwo proletariatu. Forma narracyjna wiersza. Motyw księżyc (refren). Prostota języka, porównania i przenośnie związane z życiem i środowiskiem opisanej postaci.

Żołnierz. Beznadziejność walki i losu żołnierza polskiego podczas klęski wrześniowej 1939 r. Nastrój smutku podkreślony rozlewnością rytmu wiersza.

Do domu. Wezwanie do powrotu Polaków rozproszonych po świecie. Ukazanie perspektywy pięknego, nowego życia w Polsce. Wiara w szczęśliwe życie we własnym, odrodzonym kraju. Miłość ojczyzny, pragnienie służenia jej, świadomość ogromu pracy dla wszystkich przy jej odbudowie.

15. Lucjan Szenwald — 2 godz.

Józef Nadzieja pisze z Azji Środkowej. Miłość i tęsknota do kraju. Pragnienie walki z wrogiem, odwetu za jego zbrodnie. Poczucie obowiązku wobec ojczyzny. Świadomość zdrady rządu Polski przedwrześniowej. Podziw dla Armii Czerwonej, wiara w jej zwycięstwo nad hitlerowskim wrogiem, pragnienie wspólnej walki. Marzenia o pracy nad odbudową ojczyzny po zwycięskiej wojnie.

Forma utworu: rodzaj poetyckiego listu-podania. Kompozycja utworu: szereg oddzielnych części powiązanych wspólną myślą, zakończonych tym samym zwrotem-prośbą.

16. Marian Brandys — 5 godz.

Chłopiec z pociągu. Obraz z życia w naszym kraju podczas okupacji hitlerowskiej. Bohaterstwo i poświęcenie chłopca. Okrucieństwo hitlerowców. Napięcie dramatyczne opowiadania.

Duch Nowej Huty (fragment książki *Początek opowieści*). Obrazek z życia młodych budowniczych Nowej Huty. Duch Szarego Przeora jako uosobienie ukrytych wrogich sił i symbol zabobonu i ciemnoty. Forma utworu: reportaż. Język potoczny w tym reportażu.

17. Konstanty Ildelfons Gałczyński — 1 godz.

Wyjątek z listu do córki. Ideologiczny sens wiersza: szczęśliwe życie dziecka w Polsce Ludowej okupione jest walką i krwią bojowników o wolność i sprawiedliwość. Forma wiersza: list poetycki. Prostota i bezpośredniość stylu.

18. Edmund Niziurski — 6 godz.

Księga urwisów. Życie i przygody gromadki dzieci w osadzie górniczej. Udział dzieci i nauczycieli w życiu społecznym osady. Walka o założenie spółdzielni produkcyjnej na wsi. Życie szkolne i jego problemy: nauka, zachowanie się dzieci w szkole, stosunek do nauczycieli, współzycie koleżeńskie, sprawa woźnego. Pragnienie przygód i służenia wielkiej sprawie. Stosunek autora do dzieci, pozytywna ocena ich roli w życiu środowiska, w którym żyją, szacunek dla ich osiągnięć. Zrozumienie

dla ich błędów i wykroczeń, przyjacielskie ukazywanie im błędów postępowania. Wiara w młódzież. Przedstawienie codziennego życia dzieci i dorosłych w Polsce Ludowej na przykładzie opisanego w powieści środowiska. Pojęcie powieści współczesnej dla dzieci na przykładzie *Księgi urwisów*.

KLASA VII

(6 godz. tygodniowo)

Ogółem w ciągu roku 192 godz. lekcyjne

Lektura podstawowa

wraz z ćwiczeniami stylistycznymi i elementami teorii literatury — 74 godz. lekc.

Lektura uzupełniająca

— 10 „ „

Prace piśmienne sprawdzające i ich omówienie

(co najmniej 8 wypracowań w ciągu roku) — 16 „ „

Omawianie zeszytów domowych całej klasy po ich przejrzeniu

(co najmniej 4 razy w ciągu roku, niezależnie od stałej kontroli) — 8 „ „

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą

— 10 „ „

Omawianie tematów aktualnych

(ważne wydarzenia w kraju i na świecie, wielkie rocznice)

Czytanie i omawianie czasopism dziecięcych

— 10 „ „

Nauka o języku

— 48 „ „

Ortografia

— 16 „ „

LEKTURA PODSTAWOWA

I

1. Jan Kochanowski — 4 godz.

Wiadomości ogólne: pierwszy wielki poeta polski. Wykształcenie humanistyczne, ukochanie życia i piękna przyrody, miłość ojczyzny, świadomość obowiązków obywatelskich. Trwałe wartości poezji Kochanowskiego. Piękno języka, jego zrozumiałość dla współczesnego czytelnika.

Fraszki: *Do Jakuba*, *Do gościa*, *Na lipę*, *O koźle*, *Na zdrowie*. Ogólna orientacja w charakterze, treści i formie fraszek (na przykładzie wymienionych).

Dowcip, żartobliwość w tonie i formie fraszek *Do Jakuba* i *Do gościa*.

Poważny charakter fraszki *Na lipę*. Plastyczny obraz umiłowanego przez poetę drzewa. Charakterystyczna forma tej fraszki (uosobienie lipy).

O koźle. Satyryczny charakter fraszki. *Dowcip*. Zwięzłość stylu.

Na zdrowie. Pochwała zdrowia.

Treny: VII i VIII. Wyraz uczuć ojca po stracie dziecka. Bezpośredniość, szczerść tego wyrazu. Podobieństwo w wyrażaniu rozpaczki poety do zawodzeń chłopskich.

Kompozycja trenu VIII: kontrastowość obrazów.

Tren jako gatunek literacki.

Język staropolski *Fraszki* i *Trenów*.

2. Ignacy Krasieki — 2 godz.

Wiadomości ogólne o pisarzu: wielki poeta w. XVIII; szermierz postępu; twórca bajek, satyr i poematów ośmieszających ciemnotę, zacofanie, złe obyczaje ówczesnego społeczeństwa.

Hymn: *Święta miłości...* Wyraz patriotyzmu poety. Ukazanie obowiązków względem ojczyzny. Podniosły ton hymnu.

Devotka. Ośmieszenie fałszywej pobożności. Forma bajki: obrazek satyryczny. Dramatyczny charakter obrazka, żywość akcji. Ironia. Zwięzłość stylu.

Ptaszki w klatce. Alegoria. Aluzja do sytuacji Polaków w niewoli, uczucia patriotyczne poety. Prostota i lapidarność stylu.

3. Aleksander Fredro — 6 godz.

Zemsta. Treść komedii (przebieg akcji). Typowe rysy środowiska szlacheckiego i jego przedstawicieli: Cześnika i Rejenta. Realizm w przedstawieniu wad szlachty i jej obyczajów. Humor w traktowaniu postaci. Komizm postaci Papkina i jego rola w komedii. Kompozycja utworu, tok akcji głównej — ekspozycja, zawiązanie akcji, jej rozwój, punkt kulminacyjny, rozwiązanie. Monologi i dialogi. Zróżnicowanie języka postaci. Wiersz ośmiozłotkowy, jego piękno, zgodność ze składnią mowy potocznej. *Zemsta* jako komedia.

4. Adam Mickiewicz — 22 godz.

Wiadomości o życiu. Twórczość Mickiewicza na emigracji. *Dziady* i *Pan Tadeusz* jako najwyższe osiągnięcia twórczości poety. Wykłady w Lozannie i w Paryżu. Działalność polityczna na emigracji, po powstaniu listopadowym i w okresie Wiosny Ludów. Rewolucyjność poglądów społeczno-politycznych (*Trybuna Ludów*, *Skład Zasad Legionu Polskiego we Włoszech*). Czynny udział w walce o wyzwolenie własnego narodu i wszystkich uciemiężonych narodów. Śmierć i pogrzeb Mickiewicza w Turcji i we Francji — hołdem i manifestacją narodów uciśnionych. Sprowadzenie zwłok do Polski i pochowanie na Wawelu — hołdem narodu polskiego. Pomniki: w Warszawie, Krakowie, Paryżu. Uchwała UNESCO o uczczeniu Mickiewicza w stulecie śmierci — dowodem uznania ogólnoludzkich i nieprzemijających wartości poezji Adama Mickiewicza.

Reduta Ordona. Obraz bohaterskiej obrony reduty przez garstkę żołnierzy przeciw nawale wroga. Bohaterstwo prostego żołnierza i dowódcy, Ordona. Duma i podziw poety dla Warszawy i Polski powstającej przeciw carskiemu uciskowi. Pogarda dla cara i tchórzliwej uległości jego poddanych. Groza masowej śmierci wrogów, współzucie dla ginących na rozkaz tyrana wojsk carskich. Wiara poety w ostateczną klęskę despotów.

Realizm obrazów, niezwykle silny ładunek uczuć w utworze.

Pan Tadeusz — fragmenty:

Księga I — w całości. Z ks. II — *Opowiadanie Gerwazego*. Ks. IV — w całości. Z ks. VIII — *Zajazd* (np. w. 630—800). Z ks. X — *Burza, Spowiedź Jacka Soplicy*. Z ks. XI — *Rok 1812. Rehabilitacja Jacka* (np. w. 220—291). Z ks. XII — *Rozmowa Tadeusza z Zosią o uwłaszczeniu chłopów* (np. w. 487—611). *Koncert Jankiela, Zakończenie* (np. w. 826—860).

Geneza utworu na podstawie fragmentów *Epilogu*, wiadomości o życiu poety, *Inwokacji*. Ogólna orientacja w zawartości utworu na podstawie księgi I (obraz życia narodu u schyłku epoki feudalizmu, w dobie walk narodowo-wyzwoleńczych; idea walki o wyzwolenie narodowe, przyroda ojczysta). Ogólna orientacja w środkach artystycznych, jakimi posługuje się poeta w *Panu Tadeuszu*, na podstawie ks. I

Życie codzienne w dworze Soplicowskim. Charakterystyka Sędziego jako typowego przedstawiciela zamożnej szlachty. Spór o zamek. Dzieje zamku i Stolnika. Stolnik jako przedstawiciel magnatów, jego stosunek do Jacka. Dzieje Jacka Soplicy, jego charakterystyka jako typowego szlachcica-zawadiaki. Tragedia Jacka na tle stosunków społecznych. Charakterystyka Gerwazego. Ksiądz Robak — zarys jego postaci i roli w ks. I. Agitacja w karczmie (ks. IV), przygotowanie powstania. Charakterystyka szlachty zaściankowej na podstawie sceny w karczmie. Polowanie — scena rodzajowa z życia dawnej szlachty. Piękno przyrody. Piękno gry na rogu. Strzał Robaka. Pokrzyżowanie planów Robaka przez Gerwazego. Obraz zajazdu jako przejawu samowoli szlacheckiej. Wymowa epitetu: ostatni.

Informacje o skutkach zajazdu i bitwy z Moskalami. *Burza*. Piękno opisu, jego rola w akcji utworu. *Spowiedź Robaka* — dopełnienie jego dziejów i charakterystyki:

zasadnicza przemiana wewnętrzna. Bohaterstwo, poświęcenie dla ojczyzny, pragnienie zmycia winy czynami. Wysokie poczucie odpowiedzialności społecznej za popełnioną zbrodnię. Ocena przemiany wewnętrznej Jacka, jego zbrodni i zasług — zawarta w *Spowiedzi* i scenie rehabilitacji. Rok 1812 — jako wyraz przeżyć poety i narodu, nadziei wyzwolenia ojczyzny. Podniosłe przeżycie ludzi w Soplicowie goszczącym wojsko polskie. Uczczenie przez Tadeusza wielkich wydarzeń narodowych aktem uwłaszczenia chłopów. Tadeusz — przedstawiciel nowego pokolenia: nowe rozumienie obowiązków wobec ojczyzny.

Koncert Jankiela — jako artystyczne odzwierciedlenie podniosłych i tragicznych przeżyć narodu w momencie walki o podniesienie się z upadku i wyzwolenie. Wielka siła oddziaływania muzyki narodowej przedstawiona w grze Jankiela. Wielkość uczuć, wyobraźni i sztuki poetyckiej Adama Mickiewicza w „koncercie nad koncertami“.

Pogodne zakończenie utworu.

Omówienie całości *Pana Tadeusza*. *Pan Tadeusz* jako obraz przemijającej epoki Polski szlacheckiej, kraju lat dziecinnych opromienionych miłością i tęsknotą poety. *Pan Tadeusz* jako wyraz patriotyzmu Adama Mickiewicza; miłość przyrody ojczyźnej, kult bohaterstwa i poświęcenia dla ojczyzny, wiara w realizację haseł sprawiedliwości społecznej, pobłażliwy i żartobliwy, ale krytyczny stosunek do przeszłości, do wad szlacheckich, umiłowanie wszystkiego, co było w przeszłości dobre i piękne.

Realizm postaci i opisów. Prostota narracji, potoczność trzynastozgłoskowca, bogactwo języka poetyckiego.

Pan Tadeusz — arcydzieło literatury polskiej, epeja narodowa.

Ogólne wiadomości o pozycji *Pana Tadeusza* w twórczości Mickiewicza i w całej literaturze polskiej.

5. Juliusz Słowacki — 4 godz.

Wiadomości o życiu poety. Twórczość poety na obczyźnie.

Najważniejsze utwory. Tęsknota za krajem. Rewolucyjne poglądy poety i ich wyraz w twórczości. Słowacki jako wielki liryk i dramaturg; wielki mistrz słowa. Sprowadzenie prochów Słowackiego do Polski i pochowanie na Wawelu — dowodem czci i uznania narodu.

Ojciec zadżumionych. Geneza poematu (na podstawie wstępu). Tło opisanych wydarzeń i przeżyć. Łańcuch nieszczęść Araba, jego rozpacz po śmierci dzieci. Mistrzostwo poety w odmalowaniu przeżyć człowieka (szczególna rola obrazów przyrody), zrozumienie jego bólu, współczucie. Piękno obrazów poetyckich, melodyjność języka.

Pojęcie poezji lirycznej na przykładzie *Ojca zadżumionych*.

6. Bolesław Prus — 7 godz.

Placówka. Życie rodziny chłopskiej na tle stosunków społeczno-gospodarczych w początkach kapitalizmu w Polsce. Realistyczne obrazy z życia wsi. Charakterystyka Ślimaka — typowego średniozamożnego chłopca w okresie powłaszczeniowym. Jędrzek — przedstawiciel młodego pokolenia. Przedstawiciele zamożnych chłopów. Biedota wiejska: Maciek Owczarz, Zośka, Sobieska, Jojne Niedoperz. Ich los. Dobroć serca Maćka i Jojny Niedoperza; współczucie i sympatia autora widoczne w sposobie ich przedstawienia. Dwór i plebania, ich stosunek do wsi. Żyd-karczmarz.

Kolonisci niemieccy. Bezstronność autora w przedstawieniu ich w utworze. Wartość ziemi: dla chłopca, dziedzica, kolonistów. Uzasadnienie tytułu *Placówka* — w świetle powieści i ówczesnej sytuacji polityczno-gospodarczej. Szybki rozwój akcji. Epizody i ich rola w powieści. Powieść jako gatunek literacki.

7. Eliza Orzeszkowa — 4 godz.

Wiadomości o życiu pisarki: środowisko społeczne, w którym się urodziła i wychowała. Udział w powstaniu styczniowym. Zamiłowanie do wiedzy

i samokształcenie. Praca społeczna. Twórczość artystyczna i publicystyczna. Najważniejsze utwory. Problematyka społeczna jej twórczości; humanitaryzm, patriotyzm. Wielkie zasługi Orzeszkowej jako pisarki i działaczki społecznej.

Tadeusz. Obraz życia bezrolnej rodziny chłopskiej pracującej we dworze. Bieda, prymitywizm warunków bytu. Miłość rodzinna, piękno ludzkich uczuć, rozkwitających mimo nędzy bytowania. Pełna uroku postać dziecka. Wymowa ideologiczna kontrastu obrazów: obojętności pani ze dworu i kapliczki — z obrazem śmierci dziecka chłopskiego.

Piękno i plastyka obrazów. Realizm w opisie tła i postaci. Kompozycja oparta na kontraście. Cechy noweli.

8. Henryk Sienkiewicz — 4 godz.

Wiadomości ogólne. Najważniejsze wydarzenia z życia pisarza. Najważniejsze utwory. Wielki powieściopisarz i nowelista. Najznakomitszy twórca polskiej powieści historycznej. Mistrz słowa polskiego.

Znaczenie twórczości Sienkiewicza w okresie niewoli i obecnie. Niezwykła poczytność jego dzieł, tłumaczenie na języki obce. Uznanie społeczeństwa, wyrażone w darze narodowym w trzydziestolecie jego pracy literackiej. Wielokrotne wydania i wysokie nakłady pism Sienkiewicza w Polsce Ludowej — dowodem uznania ich trwałych wartości.

Latarnik. Tułaczy los Polaka, uczestnika powstania listopadowego, po klęsce narodowej. Tęsknota za ojczyzną. Stanowisko latarnika jako spełnienie marzeń o spokoju udręczonego tułactwem i przeciwnościami losu człowieka. Całkowite oderwanie się od życia i ojczyzny. Przebudzenie pod wpływem *Pana Tadeusza*. Nowy związek z życiem i ojczyzną. Siła oddziaływania poezji Mickiewicza na przykładzie Skawińskiego. Piękny hołd wielkiego pisarza dla największego poety naszego narodu. Piękno noweli: jej treści, obrazów, prozy poetyckiej.

9. Maria Konopnicka — 2 godz.

Dym. Obraz codziennego życia matki i jej syna-robotnika w czasach kapitalistycznych. Miłość matki opromieniająca trudne życie syna. Stosunek syna do matki. Praca i życie z dnia na dzień, bez marzeń i perspektyw na przyszłość. Tragiczna śmierć (bez ukazania jej przyczyn przez autorkę). Dalsze życie matki.

Piękno poetyckich obrazów życia prostych ludzi. Szacunek poetki dla ich pracy i uczciwego życia. Współczucie dla ich losu. Piękno i prostota języka. Motyw dymu — jego związek z tematem i rola w kompozycji utworu.

10. Stefan Żeromski — 4 godz.

Wiadomości o życiu pisarza: dzieciństwo, dom rodzinny, lata szkolne i studenckie. Borykanie się z biedą. Świadome dążenie do zawodu pisarza-twórcy literatury. Praca nad sobą, ogromne czytanie, pisanie dzienników. Wnikliwe obserwowanie życia i czynne uczestnictwo w nim. Pojmowanie roli pisarza jako służby społecznej. Wielka wrażliwość na krzywdę ludzką, krzywdę człowieka pracy, umiłowanie ojczyzny, piękna przyrody. Najważniejsze utwory poruszające sumienie społeczne i narodowe. Bogactwo języka. Ogromne zasługi Żeromskiego dla narodu. Wysoka ocena wartości dzieł Żeromskiego przez Polskę Ludową.

Andrzej Radek. *Lekcja języka polskiego* (fragmenty z *Szyfowych prac*).

Andrzej Radek — drugi tytuł powieści *Szyfowe prace*. Dzieciństwo Radka. Trudna droga dziecka chłopskiego do wiedzy w ówczesnych warunkach. Rola Paluszkiwicza w życiu Radka. Charakterystyka Radka; jego ciężka moralna, świadomość klasowa i narodowa.

Rola Zygiera w uświadomieniu narodowym i politycznym kolegów. Siła oddziaływania poezji Mickiewicza. Jej rola w budzeniu uczuć narodowych. Piękno poetyckiej prozy Żeromskiego, liryzm i humor (na przykładzie opracowanych fragmentów).

11. Władysław Broniewski — 6 godz.

Komuna paryska (część I, IV, VIII). Pieśń polskiego poety o bohaterskiej walce obrońców Komuny Paryskiej. Nieugiętość komunardów. Wiara w ostateczne zwycięstwo rewolucji — mimo klęski Komuny.

Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego. Obraz śmierci rewolucjonisty — oddanego do ostatniej chwili idei, złączonego z krajem miłością, tęsknotą i pragnieniem czynu. Hołd poety dla bohaterstwa i poświęcenia. Wiara w zwycięstwo idei, której służył Waryński. Znaczenie apostrofy do czytelnika na początku wiersza. Ideowy sens elegii zawarty w zakończeniu.

Pojęcie elegii. Kompozycja oparta na zasadzie stopniowania.

Bagnet na broń. Geneza wiersza. Moralny obowiązek obrony ojczyzny przed wrogiem. Rola poety w momencie zagrożenia ojczyzny.

Do domu. Wezwanie do powrotu Polaków rozproszonych po świecie przez drugą wojnę światową. Wskazanie perspektyw nowego, pięknego życia w Polsce. Wiara w szczęśliwe życie we własnym odrodzonym kraju.

12. Jan Drda — 2 godz.

Wyższa zasada. Postawa moralna ludzi wobec wroga i groźby śmierci w warunkach terroru okupanta hitlerowskiego. Bohaterstwo przedstawionego przez pisarza nauczyciela — szczególny rodzaj tego bohaterstwa.

13. Leopold Staff — 1 godz.

Pierwsza przechadzka. Wiara w odbudowę nowego życia na ruinach i zgliszczach. Pierwsze oznaki budzącego się życia w zniszczonym i wyludnionym mieście.

14. Marian Brandys — 5 godz.

Dom odzyskanego dzieciństwa. Przeżycia dzieci koreańskich w walczącym o wolność kraju i w Polsce. Bohaterstwo i dojrzałość w obliczu walki z wrogiem, powrót do dzieciństwa w normalnych i serdecznych warunkach domu dziecka w Polsce. Opieka Polski nad małymi Koreańczykami wyrazem braterstwa narodów.

Luźna kompozycja utworu. Forma reportażu. Humor i bezpośredniość narracji.

15. Konstanty Ildefons Gałczyński — 1 godz.

Dytyramb na cześć pokoju. Pochwała pokoju, gotowość do jego obrony. Radość życia.

OD REDAKCJI

Ze względu na nawał materiału bieżącego — Projekt programu języka polskiego dla klas V—VII, sprawozdanie z Sesji Historyków Literatury i Języka poświęconej twórczości Adama Mickiewicza — zmuszeni jesteśmy odłożyć do następnego numeru zapowiedziane dokończenie artykułu Marii Kniaginowej pt. „O analizie gramatycznej w praktyce szkolnej“, którego część I drukowaliśmy w nrze 4/1955 *Polonistyki*.

ALINA NOFER

O JEDNYM PODRĘCZNIKU I JEDNEJ RECENZJI

Dyskusja nad podręcznikami historii literatury polskiej trwa. Chodzi o to, aby słusznie atakując przerosty socjologizmu, niejasność stylu, niedostateczne udydaktycznienie — nie pomijała jednak nowatorskich osiągnięć autorów podręczników.

Z tych względów poświęcamy więcej miejsca podręcznikowi dla klasy X, cz. II, który posiadając niewątpliwie różne braki, jest — nie wolno o tym zapominać — pierwszą marksistowską próbą ujęcia na użytek szkoły okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego w naszej literaturze.

Redakcja.

Gdy autor pierwszej recenzji podręcznika Jana Baculewskiego formułował na łamach zeszłorocznej *Polonistyki* pierwsze uwagi o *Historii literatury polskiej dla klasy X, cz. II*, uznał za stosowne poprzedzić wypowiedzaną opinię następującym zastrzeżeniem: „o wartości podręcznika z punktu widzenia jego przeznaczenia sądzić może przede wszystkim ten, kto stoi blisko procesu korzystania z niego w praktyce szkolnej. Takiej miarodajnej opinii podręcznik Baculewskiego oczekuje przede wszystkim ze strony pedagoga, dydaktyka, polonisty szkolnego, taką ocenę powinien otrzymać z kręgu praktyków, dla których *Historia literatury polskiej dla klasy X, cz. II*, stanowi — czy stanowić powinna — istotne narzędzie nauczania. Autor niniejszych uwag — trzeba się tu od razu zastrzec: stojący bardzo daleko od konkretnej praktyki szkolnego nauczania historii literatury — nie potrafi wnikać w tę sferę zagadnień wiążących się z podręcznikiem.“¹

Z zastrzeżeniem tym nie w pełni można się zgodzić. Płaszczyzna dyskusji, określona w recenzji jako próba odpowiedzi na pytanie: „w jakim stopniu prawidłowo podręcznik ten przedstawia obraz rozwoju literatury polskiej lat 1864—1890 i charakteryzuje twórczość najwybitniejszych jej przedstawicieli“ powinna być, jak sądzę, płaszczyzną obowiązującą każdego recenzenta, a więc również praktyka szkolnego. Cóż bowiem, jeśli nie prawidłowość przedstawienia wybranego okresu dziejów piśmiennictwa, stanowić powinno przede wszystkim o wartości podręcznika historii literatury polskiej? Odpowiadając czy — jak chce autor — próbując odpowiedzieć na to pytanie recenzja Sandlera w poważnym stopniu przyczynia się więc do umiejscowienia omawianej książki w hierarchii potrzeb szkoły. Niemniej — problematyka podręcznika na tym się, oczywiście, nie wyczerpuje i dlatego ze wszech miar słuszny apel recenzenta skierowany do nauczycieli-polonistów powinien być się doczekać niejednego echa.

Nie umiem powiedzieć, czy echo, jakie przyniósł ostatnio *Głos Nauczycielski*², pochodził ze środowiska praktyków szkolnych. Jeśliby tak było — tym uważniej wysłuchać należy tego echa.

¹ S. Sandler, *Historia literatury polskiej dla klasy X. Polonistyka*, 1955, nr 3, s. 50.

² St. Melkowski, *Podręcznik literatury polskiej dla klasy X. Próba krytycznej oceny. Głos Nauczycielski*, 1955, nr 42, s. 3.

O tym, co jest w podręczniku, a czego nie ma w recenzji

Jeśli ktoś podejmując „próbę krytycznej oceny“ pierwszego w Polsce Ludowej usystematyzowanego wykładu dziejów literatury w latach 1864—1890 powiada, iż wyniki te są „niezaprzeczalną zasługą“ zespołu autorów, po czym całą swoją uwagę koncentruje na wyliczaniu błędów popełnionych, jego zdaniem, w konstrukcji tego wykładu — trudno uznać tę metodę za przekonywającą, a tym mniej za sprawiedliwą. Nie jest to bowiem zwykle kształcenie proporcji. Jest to natomiast zafałszowanie obrazu.

Ocenić rzeczywisty wkład autorów i tego podręcznika, i jemu podobnych do kształtującej się nowoczesnej, marksistowskiej wiedzy o literaturze polskiej może tylko ten, kto chociaż w przybliżeniu potrafi zdać sobie sprawę z tego, czym dysponowała ta wiedza bezpośrednio po wojnie i co w tej mierze zdołano zrobić w ciągu dziesięciolecia. Wystarczy porównać wydane kilka lat temu dwa tomy *Pozytywizmu*¹ z *Historią literatury polskiej dla klasy X, cz. II*, żeby dostrzec, jak wielkim krokiem naprzód, zarówno w dziele tworzenia ogólnej syntezy epoki, jak w zarysach twórczości poszczególnych pisarzy okresu, jest ta niewielkich rozmiarów książka, pisana w dodatku w szczególnych warunkach, ze szczególnym przeznaczeniem, stwarzającym jej autorom nie byle jakie trudności.

Na kartach podręcznika Baculewskiego została przede wszystkim skonkretyzowana, a w wielu punktach samodzielnie uzupełniona historyczna wiedza o epoce, ze wskazaniem wszystkich zasadniczych czynników decydujących o dynamice jej rozwoju, jej przemian, jej konfliktów społecznych i ideowych, które tworzyły grunt dla życia literackiego tych lat. Na tym tle wystąpiły w pełnym wymiarze rola i znaczenie programów artystycznych kształtujących się po r. 1864, a w dalszej konsekwencji — rola i znaczenie poszczególnych dzieł literackich powstających bądź to w kręgu wpływów tych programów, bądź też w polemice z nimi. Obok wnikliwej charakterystyki obozu „pozytywistów“ i jego perypetii, charakterystyki troskliwie wyrażającej zarówno zasługi, jak i ograniczenia ideowe entuzjastów kapitalistycznego ładu w Polsce, zjawiała się w podręczniku zasadnicza, nowatorska partia traktująca o rozwoju kultury socjalistycznej w tym okresie, a także — po raz pierwszy — znalazły tu swój wyraz wyniki badań, mówiące o obecności i znaczeniu antyugodowych, demokratycznych tendencji w literaturze epoki, ocenianej dotychczas jako swoisty pozytywistyczny monolit.² Wreszcie — po raz pierwszy został tu ukazany w tak wszechstronnym i tak nowym ujęciu wpływ ruchu robotniczego na całokształt życia i literatury od chwili powstania „Proletariatu“ (s. 14, 28 i inne). Na osobne zaś podkreślenie zasługuje ten fragment podręcznika, który omawia „Warunki rozwoju realizmu krytycznego w literaturze polskiej“ i „Znaczenie tradycji epoki romantyzmu dla rozwoju literatury realistycznej po r. 1864“ (s. 235—238). Problematyka realizmu krytycznego została tu wzbogacona o nowe, niezwykle cenne spostrzeżenia, stanowiące samodzielny wkład autorów podręcznika do nauki o literaturze nie tylko omawianego okresu. Na koniec — sylwetki pisarzy. Kto nie dostrzeże nowego, pogłębionego spojrzenia autorów sylwetek Prusa czy Orzeszkowej na poszczególne dzieła tych pisarzy, kto nie zda sobie sprawy z faktu, iż twórczość Sienkiewicza, Konopnickiej po raz pierwszy w powojennej historii literatury uzyskała w podręczniku Baculewskiego ujęcie stanowiące zasadniczą podstawę dla dalszych, bardziej szczegółowych analiz — ten nie zauważa chyba rezultatów postę-

¹ *Pozytywizm*, cz. I, Wrocław 1950, cz. II, Wrocław 1951. Studia Historycznoliterackie Instytutu Badań Literackich pod redakcją Jana Kotta.

² Dalszym etapem dyskusji i wniosków płynących z tych badań są uwagi Sandlera sformułowane w cytowanej recenzji, mówiące o konieczności szerszego potraktowania wpływu owych tendencji na twórczość poszczególnych pisarzy okresu.

pującej wciąż naprzód naszej wiedzy o literaturze polskiej, pomija udział w niej autorów *Historii literatury dla klasy X, cz. II*.

Wspomniałam poprzednio o dodatkowym ciężarze, jaki spadł na barki autorów podręcznika, a więc dzieła pisanego nie w szerokim oddechu naukowego studium, ale pod ciśnieniem określonych przeznaczeń szkolnych, zmuszających do lapidarności, do skrótu myślowego, do uproszczeń, „przystępności“, „łatwego“ języka. We wszystkich dyskusjach nad współczesnymi podręcznikami brało się pod uwagę wysiłek historyków literatury zmuszonych do popularyzacji czegoś, co nie zostało jeszcze nigdzie wyłożone w swej nie skrupowanej żadnymi rygorami — poza naukową poprawnością — postaci. Przekazać aktualny stan wiadomości o literaturze, będący wynikiem wieloletnich, żmudnych badań całych zespołów ludzi, łącąc jednocześnie palące potrzeby uczniów, nauczycieli, a także studentów wyższych uczelni (fakt, że podręczniki szkolne są w nagminnym użytku studentów polonistyki czy dziennikarstwa, stanowi publiczną tajemnicę) — w takiej sytuacji, pod takim naciskiem musiały powstać książki o różnorodnym przeznaczeniu, oscylujące pomiędzy naukowym wykładem a popularyzacją jako podstawowym warunkiem formy podawczej podręcznika szkolnego. I dlatego przy wytykaniu trudnych do uniknięcia w tej sytuacji błędów — ku uwadze przyszłych wydań — nigdy nie będzie dość podkreślać zasługi autorów pierwszych podręczników, którzy pokazując — lepiej lub gorzej — trudności swego wykładu pozostawali wierni jednej podstawowej zasadzie: rzetelności naukowej wypracowanych treści.

To ogólnikowe z konieczności wyliczenie kilku zaledwie kwestii narzucających się uwadze czytelnika *Historii literatury polskiej dla kl. X, cz. II*, nie rości sobie żadnych pretensji do wyczerpującego omówienia. Ale nawet ten suchy rejestr może rzucić trochę światła na szczególne metody, jakimi posłużył się w swych uwagach recenzent *Głosu Nauczycielskiego*.

O tym, co jest w recenzji, a czego nie ma w podręczniku

Spróbujmy przeto z kolei przesiedzieć właściwą treść recenzji i zastanowić się nad słusznością poszczególnych zarzutów jej autora. Nie uprzedzając wyników tych rozważań można i trzeba, jak myślę, podkreślić już teraz jedno: w świetle tego, co zostało dotąd powiedziane o niezbędnych elementach „krytycznej próby oceny“ całości pominiętych przez Melkowskiego, **wszystkie**, choćby najbardziej istotne zastrzeżenia muszą się spotkać z opinią co najmniej — jednostronności. I doprawdy **podziwiałem** tylko należy szczególnie zapał, jaki przyświecał Melkowskiemu, który np. zadał sobie trud przeliczenia **wszystkich** „ludowych“ określeń w rozdziale o Konopnickiej, a „nie zauważył“, co ten rozdział wnosi nowego **nie tylko do programu** szkolnego, ale do **historii literatury w ogóle**. Aż się ma ochotę poprosić recenzenta, żeby przeczytał wiersz samej Konopnickiej zamieszczony w podręczniku na s. 218—219. Gdyby chciał być konsekwentny, musiałby dostrzec w tym utworze jeden tylko element: słowo „**lud**“ czterokrotnie powtórzone przez poetkę! Nie byle jaki będzie to zarzut zważywszy, że wiersz składa się z czterech tylko zwrotek. Może by go wobec tego usunąć z podręcznika?

A teraz pretensje cięższego kalibru. Rozpatrzmy je w kolejności podanej przez autora recenzji: 1. komentarz socjologiczny, 2. ogólnikowość, 3. brak precyzji myśli i słowa.

O pierwszej z nich chciałoby się powiedzieć: „na pochyłe drzewo...“ O, biedna historio literatury polskiej! Czyżby grzechy popełniane przez ciebie w pierwszych latach po wojnie — typowe dla okresu twego niemowlęctwa — były aż tak ciężkie, że wypominać ci je będą nawet wówczas, gdy z nich wyrośniesz? Niechby Markiewicz czy Żmigrodzka nie wiem jak szczyli i wzbogacali problematykę utworów Prusa

czy Orzeszkowej, niechby Baculewski kilkanaście stron swojego studium o Sienkiewiczzu poświęcił szczegółowej analizie większości jego nowel, jego *Trylogii*, niechby czytelnik miał wreszcie okazję dowiedzieć się, na czym polega wielkość *Krzyżaków* i ogromna dojrzałość artystyczna tej powieści — wszystko na nic! Zawsze cię ktoś jeszcze rąbnie wyrwanym z kontekstu cytatem (jak np. w przypadku *Anielki* czy *Lalki*), który poszerzony wnikliwym komentarzem autora recenzji przekreśli całą nowatorską zawartość rozważań o tychże utworach i zaw.śnie nad nim jako widomy dowód straszącego do dziś widma socjologizmu w pracach badaczy marksistowskich. A jeśli nawet ktoś, tak jak Baculewski, w ocenie *Listów Sienkiewicza* wymieni podstawowe elementy stylu pisarza, które dla każdego człowieka dobrej woli będą zrozumiałe i jasne, zwłaszcza jeśli powiąże je z całością wywodów o autorze *Trylogii* — jeszcze i wtedy można będzie potraktować je jako „ogólnikowe uwagi“ doczepione do owego „socjologicznego komentarza“. Cóż to szkodzi? Taki zarzut nic nie kosztuje — sformułować go można najprościej metodą od dawien dawna znaną: dokonuje się odpowiedniej selekcji w toku rozważań autora pracy i do pozabawionych oparcia, okaleczonych fragmentów dodaje się sugestie, że — „niestety“ — cały podręcznik został opracowany na podobnej zasadzie. Polemizować z taką sugestią najtrudniej — trzeba by bowiem cytaty powstawić na swoje miejsca, przywrócić im „ręce i nogi“ i ukazać te partie książki, z których zostały one wyszarpięte, a więc cytować całe stronic. Wierzmy, że w imię uczciwości dokona tego we własnym zakresie każdy nieuprzedzony czytelnik.

Następna sprawa: ogólnikowość, traktowana tym razem nie jako doczepka do „socjologizmu“, ale jako osobna, zasadnicza cecha podręcznika. Tu już całkowicie opadają ręce. Wyciąga się z całej książki dwa najzupełniej marginesowe jej rozdziały (o filozofii zachodnio-europejskiej i o literaturze współczesnej Rosji, Francji i Anglii), rozdziały podyktowane raczej jakimś maksymalizmem autora podręcznika, i na tej tylko podstawie mówi się o „ogólniku“ jako podstawowej regule *Historii literatury dla klasy X, cz. II*. A przeciw wystarczyłoby po prostu porównać liczbę wierszy poświęconych Comte'owi czy Tolstojowi z liczbą stron poświęconych twórczości Prusa czy Konopnickiej, żeby zrozumieć: 1. przymus ograniczenia, który zaciążył nad tamtymi partiami i nie mógł dać dobrych efektów, 2. marginesowość tychże partii, bez których podręcznik mógł się doskonale obejść, nie tracąc nic ze swej wartości. Ale powtarzam: opadają ręce. Z taką metodą formułowania zarzutów nie podejmując się polemizować.

Sprawa trzecia: brak precyzji myśli i słowa. Z częścią wyłożonych tu pretensji można by się do pewnego stopnia zgodzić. Ale pod jednym warunkiem. Że się je potraktuje na płaszczyźnie zrozumienia tych trudności, z jakimi zetknęli się w swojej pracy autorzy podręcznika, który nie był przystosowaniem istniejącego, opracowanego już materiału naukowego do potrzeb szkoły, ale pierwszym jego uszeregowaniem i zarazem interpretacją wypełniającą niejednokrotnie znaczne luki w dotychczasowej wiedzy o literaturze okresu. Łatwo wytlumaczalne w tej sytuacji niedociągnięcia w zakresie prostoty stylu można i należy usunąć w następnych wydaniach. Autorzy powinni się więc zatroszczyć o wyjaśnienie pojęć takich, jak: liberalizm, tendencyjność (w „pozytywistycznym“ rozumieniu), realizm krytyczny; powinni zadbać o „rozluźnienie“ nagromadzenia takich określeń, jak: ewolucjonizm i empiryzm, racjonalizm i humanitaryzm, fideizm i klerykalizm, antysemityzm itp. (np. s. 10), które dla historyka literatury są chlebem codziennym, ale dla młodzieży szkolnej mogą być tylko zbyt twardym orzechem. Ale wobec tego zmienmy nasze żądanie: nie o precyzję myśli czy słowa rzecz tu idzie, ale o precyzję pojęć dla potrzeb szkoły. Dość istotna to różnica! I znowu — unikajmy chwytów niedopuszczalnych przy tej okazji. Nie zaciemniajmy obrazu wtrącaniem pretensji aż zabawnych w swojej nieoględności. Cytowany przez autora recenzji fragment

wypowiedzi o Asnyku jest przysłowiową kulą w płot — ponieważ dosłownie w następnym zdaniu Baculewski wyjaśnia, na czym polegała krzywda wyrządzona pocie przez środowisko, które nie chciało go wprowadzić do swego kręgu.

Czy koniec na tym? Gdzież tam! W ostatnim rozdziale recenzji, będącym niby podsumowaniem wyłożonych opinii autora, zjawiają się nowe, tym razem już najzupełniej gołosłowne pretensje, których Melkowski nie opatrzył nawet jakimkolwiek argumentem. Oto one: podręcznik jest niezgodny z programem szkolnym, bo z jednej strony, pomija pewne zjawiska literackie, a z drugiej — jest zbyt obszerny. Cóż na to odpowiedzieć? Nie znam się na programach szkolnych. Wiem z dyskusji publicznej, która przy licznej obecności nauczycieli i w gronie autorów podręcznika odbyła się dn. 31 III 55 r., że inni recenzenci także żądali wprowadzenia do podręcznika sylwetek Kraszewskiego, Jeża, Gomulickiego, Dygasińskiego, i żądanie to jest na pewno słuszne, choć usłyszałam wówczas także, że sam autor zdawał sobie sprawę z luk swojego podręcznika, a stanowczo był przeciwny usunięciu niektórych rozdziałów (m. in. o Gomulickim), czego w swoim czasie, przed oddaniem książki do druku, zażądali inni recenzenci. A to, że podręcznik jest zbyt obszerny, nawet Melkowski uznaje za sprawę nieistotną. Można by się go tylko zapytać wobec tego, po co ją wprowadził na listę swoich zarzutów — czy żeby ich było więcej?

No i wreszcie ostatnie gwoździe w „próbie krytycznej oceny“:

- a) brak systematycznego wykładu ze stopniowaniem trudności,
- b) dogmatyzm sformułowań,
- c) bardzo trudny styl i język.

Co do c) — zgoda — z wyłożonymi powyżej zastrzeżeniami. Co zaś do a) i b) sędzę, że jest to całkowite nieporozumienie. Brak systematycznego wykładu? A czymże jest zastosowana w podręczniku „łopatologiczna“ nieomal konstrukcja treści, która: 1. daje rzut oka na historyczną sytuację epoki, 2. wyjaśnia proces kształtowania się i przemian ideologii okresu, 3. na tym tle ukazuje, jak podstawowe elementy tej ideologii przenikały do świadomości i piarstwa poszczególnych twórców, a jednocześnie, co w ich utworach było podyktowane prawdą życia i jak to wszystko „grało“ w obrębie określonego dzieła, 4. podsumowuje i syntetyzuje osiągnięcia ideowe i artystyczne literatury okresu, 5. mówi o antagonizycznym nurcie kultury specjalistycznej. Czy to nie jest systematyczny wykład? Być może zresztą (ale to już dyskusja na zupełnie innej płaszczyźnie), że należałoby rozważyć samą koncepcję procesu nauczania literatury w wielu klasach. Jest to jednak zagadnienie zupełnie różne od sprawy systematyczności omawianego wykładu. Można by z pewnością i w jego ramach dyskutować lub przestawić to lub owo (np. nie bardzo wiem, na jakiej zasadzie twórczość Świętochowskiego została wyłączona z kręgu sylwetek i przeniesiona do II rozdziału, albo — przydałaby się partia charakteryzująca szczegółowiej życie literackie pozostałych zaborów, albo — na co zwracał uwagę Sandler — byłoby słuszniej na szerszym niż galicyjskie tle rozpatrzyć twórczość Bałuckiego czy Lama), ale odmawiać cech systematyczności wykładowi w całokształcie nie podobna. A co to znaczy „dogmatyzm sformułowań“? Jeśli ten tajemniczy termin kryje w sobie ów „socjologiczny komentarz“, to nie należy się tym przejmować. Wszystkie po kolei świetne sylwetki podręcznika, z małymi wyjątkami, przeczą temu w sposób najoczywistszy. Cóż więc pozostało z najcięższego kalibru zarzutów? Poza nie wyjaśnionym „liberalizmem“ chyba tylko słowo „lud“ w rozdziale o Konopnickiej, no i — bądźmy konsekwentni — w wierszu poetki. Może by więc zaproponować sformułowanie zastępcze? Mieszkańcy wsi i przedmieść? Bezrolni i małorolni? Wieśniacy? Ludzie spod strzechy? A może, jak proponował Ważyk — „kasza“? Ciekawam, jakby wyglądał wiersz Konopnickiej, gdyby jej „lud“ zastąpić którymś z tych określeń. Niech spróbuje to zrobić autor recenzji.

O pewnych metodach polemiki

Czy należy z wywodów tych wyciągnąć wniosek, że *Historia literatury polskiej dla kl. X, cz. II* mogłaby służyć za wzór podręcznika szkolnego? Na pewno nie. Przede wszystkim wiedza o literaturze stale wzbogaca się o nowe badania, nowe fakty i teoretyczne uogólnienia, które zmuszają i będą nadal zmuszały autorów książki do korektur, do aktualizacji zawartej w niej treści.

Poza tymi, związanymi najściślej z „etapem“ badań literackich, poprawkami należałoby redakcję obecną — nie domagającą się bardziej zasadniczych zmian poszczególnych rozdziałów — wygładzić, że tak powiem, usuwając lub przepracowując w niej te wszystkie partie, które mogą budzić niejasności czy trudności w umyśle odbiorcy-ucznia. I jeszcze jedno. Wydaje mi się, że warto by cytowane w podręczniku wypowiedzi autorów czy krytyków opatrzyć przypisami. I nauczyciel, i uczeń mogą się bowiem zainteresować, jak brzmi nazwisko „znakomitego uczonego polskiego“ (s. 134) lub jednego z „ówczesnych entuzjastów“ Konopnickiej (s. 202) i w jakich pracach czy artykułach krytycznych formułowali oni swoje sądy.

I te, i najrozmaitsze inne „uwagi krytyczne“ mogą i powinny się znaleźć w recenzji, która by chciała rzeczywiście być „próbą krytycznej oceny“ podręcznika Baculewskiego. Ale ja osobiście znam tylko jedną tego typu recenzję — cytowaną recenzję Sandlera. Bo zarówno sformułowane w niej (a nie błahe przecież) zastrzeżenia, jak i słowa uznania dla autorów znalazły swoje oparcie w konkretnym materiale zawartego w podręczniku; bo nie była to krytyka domagająca się od autorów nieomyślności i wszechwiedzy, a także któregoś tam zmysłu pozwalającego w chwili pisania książki na intuicyjne przecucie rezultatów przyszłych badań literackich¹; bo wreszcie nie była to krytyka polegająca na maniackim wyłapywaniu wszystkich istotnych i nieistotnych potknięć, ale dyskusja na płaszczyźnie wspólnej troski o wspólne dobro. Podobna płaszczyzna została też przyjęta przez dyskutantów na wspomnianej już wspólnej naradzie autorów podręcznika z aktywnym nauczycielskim w marcu ub. r. W takiej atmosferze — zrozumienia i wzajemnego szacunku — powiedzieć sobie można wszystko. I tylko taka atmosfera może się przyczynić zarówno do twórczego rozwoju naszej myśli naukowej, jak do powstawania też coraz lepszych, na coraz wyższym poziomie podręczników szkolnych. Seria inwektyw i złośliwości, jaką przyniosła recenzja Melkowskiego, na pewno nie spełni tego zadania.

ZOFIA JAKUBOWSKA

O LINDEM I JEGO „SŁOWNIKU“²

Książka Feliksa Przyłubskiego będzie na pewno dla wielu czytelników przyjemną i pożyteczną lekturą. Jasność stylu, interesująca narracja przykuwają naszą uwagę. A praca — podkreślamy — choć wydana w „Bibliotece dla Każdego“, zapozna je nas z bogatym materiałem źródłowym. Przyłubski, operując ciekawymi, jeszcze nie drukowanymi dokumentami, rezygnuje nieraz z potocznego toku narracji i zatrzymuje uwagę czytelnika na fotografii, rachunku, fragmencie listu, aby przede wszystkim fakty historyczne świadczyły o ogromnym trudzie, w jakim wyrastał *Słownik Lindego*. Ta umiejętność wplatania faktów w *Opowieść* świadczy o wybitnym darze popularyzatorskim Przyłubskiego.

¹ Taki ton dominuje, niestety, w recenzji, J. Maciejewskiego, zamieszczonej w łódzkiej *Kronice*, 1955, nr 12, s. 6.

² Feliks Przyłubski, *Opowieść o Lindem i jego „Słowniku“*. Wiedza Powszechna. Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe. „Biblioteczka dla Każdego“. Warszawa 1955, s. 191.

„Część dokumentów — informuje nas *Postowie* (s. 188) — z czasów Lindego została wyzyskana w ten sposób, że słowa w nich zawarte włożył autor w usta mówiących osób, np. wiele z tego, co mówił Kołłątaj, zaczerpnięte jest z jego własnych dzieł i listów.“

Opowieść o Lindem i jego „Słowniku“ jest tym aktualniejsza, że nowe, trzecie wydanie (1951 r.) *Słownika* Lindego (przedrukowane anastatycznie z wydania z r. 1854) udostępnione zostało poprzez szeroką sieć biblioteczną wszystkim miłośnikom staropolszczyzny. Rozpraw naukowych dotyczących koncepcji tego *Słownika* mamy ostatnio sporo. Przypominamy artykuły: B. Wieczorkiewicza w *Poradniku Językowym* (zwłaszcza nr 7 i 10 z r. 1953, „Jeszcze o *Słowniku* Lindego“), J. Michalskiego („Spór o koncepcję *Słownika* Lindego“, *Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej*, t. II, Warszawa 1954), W. Doroszewskiego („*Słownik* Lindego“, s. 14—31 książki pt. *Z zagadnień leksykografii polskiej*, PIW 1954). Ale obok tych artykułów naukowych ambitna, udana próba Przyłubskiego „[...] żeby sylwetkę [Lindego] uczynić bliższą czytelnikowi, żeby ukazać w pełni, jak ważny był jego trud na tle ówczesnej sytuacji polityczno-społecznej [...]“, jest naprawdę bardzo interesująca i pożyteczna dla nauczyciela-polonisty (por. uwagi recenzyjne K. Nitscha, *Język Polski*, nr 3, z r. 1955).

Opowieść o Lindem i jego „Słowniku“ powinna — wydaje mi się — w całości lub we fragmentach stać się lekturą szkolną. W szkole jedenastoletniej parokrotnie informujemy ucznia o dziele Lindego. Np. w klasie X, omawiając działalność naukową Towarzystwa Przyjaciół Nauk, musimy chwil kilka zatrzymać się nad zasługami Lindego, członka tego Towarzystwa. Opracowując teksty staropolskie w klasie IX na pewno sięgamy parokrotnie do *Słownika* Lindego. Nawet już w klasach VI i VII, w związku choćby z tematem *Wiedza o książce*, wspominamy o *Słowniku* Lindego. W podręczniku dla klasy XI (*Kultura języka* — St. Jodłowski, St. Rospond, J. Tokarski, B. Wieczorkiewicz, PZWS, 1955) parokrotnie zwracamy uwagę uczniów na Lindego (np. na s. 117: interesująca dla uczniów wzmianka o słownictwie Żeromskiego).

Ale jeśli nam naprawdę nie chodzi tylko o zdawkowe informacje o *Słowniku* Lindego — możemy się posłużyć *Opowieścią o Lindem i jego „Słowniku“*. Żywe obrazki Przyłubskiego dotrą do umysłu młodzieży, zainteresują ją i autorem, i jego *Słownikiem*, jednym z najtrwalszych pomników naszej kultury.

O wielkości *Słownika* Lindego niech zaświadczą słowa (cytowane w książce, s. 142) znakomitego pedagoga T. Czackiego „Tworzysz dzieło, co przeżyje odmiany panowań, a ty nie będziesz w liczbie tych, których blask prędko ginie.“

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

„Szkice i materiały do dziejów literatury staropolskiej“

Naszą wiedzę o literaturze staropolskiej znakomicie wzbogaca wydany niedawno pokazny tom rozpraw Kazimierza Budzyka: *Szkice i materiały do dziejów literatury staropolskiej*. (Redaktor naukowy Aniela Piorunowa. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1955, s. 366, 2 nlb.)

Nauczyciel języka polskiego znajdzie w nowej książce świetnego znawcy literatury staropolskiej wiele materiału, który przydać mu się może na lekcjach w klasie IX. Obszerne rozprawy omawiają najważniejsze, kluczowe, zagadnienia naszej literatury, od jej początków do twórczości Potockiego włącznie.

Wprawdzie autor *Szkiców* zastrzega się we wstępie, że tom przez niego przygotowany, obejmując „większość publikacji i rozpraw ogłoszonych [...] w ciągu minione-

go dziesięciolecia“, ma charakter prac wstępnych do jakiejś już zdecydowanej syntezy — jednak czytając na przykład rozprawę *O literaturze polskiego średniowiecza* (s. 6—54), zdajemy sobie sprawę, że wnikliwe badania Budzyka pozwalają nam na ten odległy okres naszej literatury spojrzeć jak na pewną całość, której prawidłowość rozwoju została w rozprawie jasno uwidoczniiona.

Budzyk nie ogranicza się do podawania faktów, analizuje je, ocenia, wiąże przyczynowo z poprzedzającymi i następującymi zjawiskami literackimi, omawiając je na szerokim tle społeczno-polityczno-religijnej sytuacji okresu średniowiecza.

W rozprawie tej znajdujemy wnikliwie opracowane zagadnienia pieśniarstwa religijnego i świeckiego okresu średniowiecza, wpływu wersyfikacji ludowej na poezję religijną i świecką, wpływu pogłębiających się przedziałów klasowych w ramach społeczeństwa feudalnego na coraz częstsze pojawianie się elementów świeckich w literaturze. W te same prace znajdujemy omówienie rycersko-dworskiego nurtu literatury okresu średniowiecza.

Dalsze rozprawy zawarte w *Szkicach* omawiają syntetycznie, co należy znowu podkreślić, wbrew podyktowanej skromnością opinii autora, wyrażonej we wstępie, takie zagadnienia jak: *Główne kierunki rozwoju literatury polskiej okresu Odrodzenia na tle niektórych dziedzin kultury*, *Świecka powieść ludowo-mieszczkańska pierwszej połowy XVI wieku*, *Poezja polsko-lacińska pierwszej połowy XVI wieku*, *Kilka uwag o początkowych etapach rozwoju reformacji w Polsce*.

Książka zawiera również prace o charakterze monograficznym, które stanowią właściwie jej główny trzon. Omawiają one poglądy społeczne Biernata z Lublina, życie i twórczość Marcina Bielskiego, Mikołaja Reja, Jana Kochanowskiego, Wacława Potockiego. Znajdujemy w tych rozprawach nowe bogate wiadomości rzeczowe i trafne ujęcia interpretacyjne. Szczególnie interesujące dla nauczyciela języka polskiego, który może je wykorzystać na lekcji w klasie IX, wydaje nam się, na przykład, zestawienie dwu utworów: Reja *Zając na ubogiego kmiotka* i Kochanowskiego *Przymówka chłopska*.

Zacytujmy fragment tej analizy porównawczej (s. 236). „Na podstawie tej jednorodnej, zindywidualizowanej sytuacji czytelnik chwyta bez trudu całą perspektywę historyczną problemu chłopsko-szlacheckiego. Gdzieś Rejowi do tak wyostrzonego spojrzenia, do takiej dociekliwości poznawczej posiadanych środków poetyckich! Jest rzeczą oczywistą, że jakość metody artystycznej jest tutaj bezpośrednim odpowiednikiem wartości ideowych. Po prostu Reja nic a nic nie obchodzi w tym wierszu ani perspektywy historyczne przedstawionego zjawiska, ani rzeczywiste racje, stojące za chłopem i panem. Widać od razu, że nie są to racje związane ze sprawiedliwością społeczną i ukazujące konieczność zwycięstwa słusznej sprawy. Racją uwzględnianą przez Reja jest osobisty interes pana, który — niechże się opamięta, bo wszyscy uciskani chłopcy z jego wsi uciekną. Rej musiał to jasno i do końca powiedzieć. Kochanowski natomiast przedstawił sytuację, w której jemu samemu po prostu słów zabrakło. Jakże bardziej wymowne jest to zamknięcie poety w *Przymówce chłopskiej* od rozgadanej sentencji, która u Reja niemal zawsze podkreśla sens przedstawionego przezeń obrazu.“

We wszystkich pracach zawartych w *Szkicach* autor zwraca uwagę na problem walki o prawa i rozwój języka ogólnonarodowego, na problem realizmu, podkreślając, że elementy te są bardzo doniosłym i istotnym wykładnikiem postępowej postawy ówczesnych pisarzy.

„Jest rzeczą oczywistą — czytamy na s. 47—48 — że literatura nie wyraża ideologii w sposób artystycznie obojętny. Stąd też drugim kryterium przynależności do nowej epoki będzie nowatorstwo w zakresie środków artystycznych, czyli inaczej: udział pisarza w walce o realizm. Rezultaty osiągnięte w tej walce służą nam do oceny pisarza i jego roli w rozwoju literatury. Od nich również zależy, czy i w jakim

stopniu dzieło pisarza wnosić będzie trwałe wartości do skarbnicy narodowej kultury. [...] Z powyższych uwag chciałbym wyciągnąć wniosek, że w literaturze podstawowe kryterium postępowości jest co najmniej dwudzielne: jest nim udział w walce o postęp społeczno-gospodarczy, ale równocześnie jest nim udział w walce o literacki język narodowy i szerzej — o realizm.“

Ignacy Krasicki: „Pisma wybrane“

Państwowy Instytut Wydawniczy ma już za sobą bogaty dorobek w zakresie wyborów pism z okresu literatury staropolskiej i osiemnastowiecznej. Po pismach Jana Kochanowskiego, Wacława Potockiego, Stanisława Trembeckiego (por. nr 1/54 *Polonistyki*) otrzymaliśmy z kolei czterotomowy wybór pism Ignacego Krasickiego (Ignacy Krasicki: *Pisma wybrane*. Opracowali: Zbigniew Goliński, Mieczysław Klimowicz, Roman Wołoszyński, pod redakcją Tadeusza Mikulskiego. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1954. T. I, s. 306, t. II, s. 316, t. III, s. 434, t. IV, s. 432).

W tomie I znajdujemy: *Myszeis*, *Monachomachie*, *Antymonachomachie*, *Bajki i przypowieści*, *Bajki nowe*.

Tom II zawiera: *Satyry*, *Listy*, *Wiersze różne*, *Wiersze z prozą*.

Wybór artykułów z *Monitora*, powieści: *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki i Pana Podstolego* cz. I — mieszczą się w tomie III.

Tom IV przynosi: *Historię* (znaną pod tytułem *Historia na dwie księgi podzielona*), *Powieści wschodnie*, *Powieść prawdziwą narożnej kamienicy w Kukorowcach* oraz *Wybór korespondencji*.

Zamknięciem czterotomowego wyboru pism Krasickiego będzie tom V, który wypełni praca Tadeusza Mikulskiego *Ignacy Krasicki — Portret literacki*.

Wybór pism, jak widać z powyższego zestawienia treści, zawiera więc wszystkie najważniejsze utwory Krasickiego. Każdy utwór jest opatrzony notą wydawniczą, opracowaną przez edytorów, a zawierającą historię danego dzieła, losy rękopisu, pierwszego wydania, stopień korzystania z pierwodruków, autografów, bądź też z dalszych wydań. Zdumiewa, ale i raduje zarazem staranność edytorska, dokładność wszelkich dat i informacji, motywacja wyboru takiego, a nie innego pierwowzoru wydawniczego, takiej, a nie innej decyzji edytorskiej.

Na pochwałę zasługuje również bogactwo przypisów i duża ilość ilustracji, wśród których, prócz portretów Ignacego Krasickiego, fotografii kart tytułów pierwszych wydań czy różnych autografów, znajdujemy ciekawe, nader starannie wykonane reprodukcje obrazków-karykatur J. Norblina, Orłowskiego, Vogla, krajobrazy z miejsc pobytu autora *Satyr*.

„Edycja *Pism wybranych* Krasickiego powstała w Dziale Oświecenia Instytutu Badań Literackich PAN we Wrocławiu i stanowi zbiorowe doświadczenie edytorskie wydawców“ — czytamy w nocie wydawców zamieszczonej przy końcu tomu IV (s. 426). W dalszym ciągu tekstu noty znajdujemy podziękowania skierowane do instytucji, które pomogły w wykonaniu tak cennej pracy. Wśród nich pierwsze miejsce zajmują biblioteki (Ossolińskich, Narodowa, Uniwersytecka w Warszawie, Czartoryskich w Krakowie).

Zagadnienia prawne w „Panu Tadeuszu“

Na rynku księgarskim ukazała się jeszcze jedna, bardzo ciekawa książka o *Panu Tadeuszu*, stanowiąca zarazem przekonujący dokument realizmu drogiego nam poematu (Stefan Breyer: *Spór Horeszków z Soplicami*. Studium z dziedziny

problematyki prawnej *Pana Tadeusza*. Warszawa 1955. Wydawnictwo Prawnicze, s. 152, 4 nlb.).

Czytelnik tej interesującej pracy jest zaskoczony ujawnieniem przez autora ogromnej ilości realiów prawnych w *Panu Tadeuszu*, czyli *ostatnim zajeździe na Litwie*. Okazuje się, że przedstawione w *Panu Tadeuszu* spory prawne oparte zostały na autentycznych zagadnieniach ustawowych, sądach, procesach. Spór o zamek to nie tylko fragment romantycznej i tragicznej historii miłości Jacka Soplicy do Ewy, córki Stolnika Horeszki, ale zarazem proces ciągnący się od wielu lat między Sędzią Soplicą a Hrabią, jedynym spadkobiercą zabitego Stolnika.

W nader zajmująco, nie tylko dla specjalistów-prawników, napisanej książce autor rozpatruje istotę sporu o zamrek, przedmiot i charakter sporu, przedstawia racje prawne Hrabiego i argumenty Sędziego, jasno ukazuje zagadnienie restytucji dóbr Horeszkowskich, sytuację prawną Zosi oraz wiele innych spraw — aż do oceny prawnej takiego zjawiska, jak zajazd względnie najazd na Soplicowo włącznie.

Należy przy tym podkreślić, że Breyer ani na krok nie odstępował od danych, których dostarcza tekst poematu. Wszelkie fragmenty *Pana Tadeusza*, które choćby w najmniejszej mierze związane są z problematyką prawną, są zacytowane i oświetlone z punktu widzenia prawnego.

Widać, że autor dysponuje dużą wiedzą prawniczą, orientuje się doskonale w tekstach kodeksów i ustawach prawnych obowiązujących jeszcze w odległych czasach epopei napoleońskiej.

Książka napisana jest w sposób ciekawy i żywy. Co więcej, dowiadujemy się również wiele o sprawach nie wiążących się wprawdzie bezpośrednio z zagadnieniem sporu o zamek, ale wzbogacających naszą wiedzę o postaciach poematu. Do takich spraw zaliczyć można np. wiek Sędziego, stopień pokrewieństwa Hrabiego z Horeszkami, sytuację majątkową Zosi, stosunek rządu Targowicy do rządu carskiego i wiele innych.

Oceniając sprawę Jacka-Robaka autor polemizuje z Boyem-Żeleńskim, z J. N. Millerem, z Gąsiorowskim, udowadniając, że w pracach ich Jacek niesłusznie został odsądzony od czci i wiary.

Praca Breyera, pomnażając naszą znajomość *Pana Tadeusza*, w niczym przy tym nie umniejsza jego piękności i czaru. Słusznie pisze autor w zakończeniu: „Nie ma, zdaje się, obawy, aby próby dokonywania analizy prawnej treści poematu mogły w jakimś stopniu zmniejszyć czar tego arcydzieła. Stwierdzam to na sobie, że omawiając te prozaiczne zagadnienia ani na chwilę nie przestawałem ulegać urokowi poezji. I teraz kończąc ten skromny przyczynek z pogranicza literatury i prawa, od czuwam jakby żal z powodu rozstania się z prostymi, nie pozbawionymi ludzkich słabości, ale dlatego zapewne bliższymi jeszcze czytelnikowi bohaterami poematu, z którymi żyłem się i których sprawami zajmowałem się tak, jak gdyby byli oni żywymi ludźmi, a nie wytworami poetyckiej fantazji.“

ROZSTRZYGNĘCIE KONKURSU MICKIEWICZOWSKIEGO „POLONISTYKI“

W dniu 20 grudnia 1955 r. zostały zakończone prace związane z Konkursem na wzór jednostki lekcyjnej w klasach V—X poświęconej opracowaniu jednego z utworów Adama Mickiewicza.

Konkurs był ogłoszony w nrze 1/1955 *Polonistyki*.

Ogółem wpłynęło 29 prac, w tym:

na temat ballady *Pani Twardowska* w klasie V — 2 prace

na temat ballady *Świtez* w klasie VI — 6 prac

na temat *Ody do młodości* w klasie VII — 9 prac

na temat *Pana Tadeusza* w klasie VII — 1 praca

na temat *Konrada Wallenroda* w klasie X — 6 prac

na temat *Dziadów*, cz. III, w klasie X — 3 prace

na temat *Pana Tadeusza* w klasie X — 2 prace

W skład Jury Konkursu weszli ob. ob.: J. Z. Jakubowski — profesor U.W., redaktor naczelny *Polonistyki* — jako przewodniczący Jury, oraz jako członkowie: St. R. Dobrowolski — poeta, W. Hajdrych — kierownik Sekcji Języka Polskiego CODKO, W. Kwaskowska — kierownik Sekcji Języka Polskiego WODKO, Łódź, Wł. Szyszkowski — prof. PWSP w Krakowie; członkowie Komitetu Redakcyjnego *Polonistyki*: Z. Libera — dziekan Wydziału Humanistycznego U.W., K. Lausz — prof. PWSP w Warszawie, E. Sawymowicz — prof. PWSP w Warszawie; członkowie Redakcji *Polonistyki*: P. Bagiński — kierownik Sekcji Języka Polskiego WODKO, Warszawa, M. Swobodowa — adiunkt Instytutu Pedagogiki.

Po rozpatrzeniu prac konkursowych oraz po zapoznaniu się z recenzjami Jury postanowiło:

1. Nagrody pierwszej nie przyznawać.
2. Powiększyć w zamian za to liczbę nagród trzecich do czterech.
3. Przyznać pięć wyróżnień książkowych na ogólną sumę 300 zł.
4. Dwie nagrody drugie, po 750 zł, przyznać autorom prac opatrzonych godłami: „Mewa“ i „Halban“.
5. Cztery nagrody trzecie, po 500 zł, przyznać autorom prac opatrzonych godłami: „Wu-Pe“, „Polonez“, „Olgierd“ i „Rybnik“.
6. Pięć nagród książkowych przyznać autorom prac opatrzonych godłami: „O powodzeniu lekcji decyduje przygotowanie“, „Jedna z wielu“, „Żółw“, „Śląsk“ i „Halina“.

Po otwarciu kopert z nazwiskami autorów okazało się, iż autorką pracy pod godłem „Mewa“ („Konspekt *Ody do młodości* w klasie VII“) jest ob. **Janina Mikłaszewska**, nauczycielka Szkoły dla Pracujących w Gdyni.

Autorem pracy pod godłem „Halban“ („*Konrad Wallenrod* w klasie X“) — ob. **Alfred Gruszczyński**, nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących w Szczytnie.

Autorką pracy pod godłem „Wu-Pe“ („Konspekt lekcji języka polskiego w klasie V n. t. *Pani Twardowska*“) — ob. **Wanda Pawlakowa**, nauczycielka Szkoły Ćwiczeń w Sandomierzu.

Autorkami pracy pod godłem „Polonez“ („Cykl lekcji poświęcony opracowaniu fragmentów *Pana Tadeusza* w klasie VII“) są: ob. **Maria Lisiewicz**, nauczycielka Szkoły Ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym w Zabrze i ob. **Joanna Makowska**, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 4 w Zabrzu.

Autorem pracy pod godłem „Olgierd“ („Wzór lekcji na temat *Konrada Wallenroda* Adama Mickiewicza w klasie X“) jest ob. **Karol Węgrzynowski**, nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących w Gdyni.

Autorką pracy pod godłem „Rybnik“ („Konspekty lekcji o *Panu Tadeuszu* w klasie X“) jest ob. **Maria Dublewska**, Rybnik.

Autorami prac nagrodzonych książkami są ob. ob.: **Maria Dudzik** (godło „Żółw“), Olawa, woj. wrocławskie (tytuł pracy: „Adam Mickiewicz. III cz. *Dziadów*. Lekcja w klasie X“), **Teofila Fidos** (godło „Śląsk“), Gliwice (tytuł pracy: „Adam Mickiewicz. III cz. *Dziadów* — konspekt“), **Halina Krajna** (godło „Halina“), Poznań (tytuł pracy: „Pięć konspektów lekcyjnych poświęconych omówieniu *Pana Tadeusza* w klasie X“), **Jan Kulpa** (godło „O powodzeniu lekcji decyduje przygotowanie“), Kraków (tytuł pracy: „*Konrad Wallenrod* w klasie X“), **Nadzieja Milton** (godło „Jedna z wielu“), Częstochowa, Liceum im. H. Sienkiewicza (tytuł pracy: „Analiza utworu Adama Mickiewicza *Konrad Wallenrod* w klasie X“).

Nagrody i wyróżnienia zostały autorom przesłane pocztą.

JADWIGA RUŻYŁO-PAWŁOWSKA

SESJA HISTORYKÓW LITERATURY I JEZYKA POŚWIĘCONA TWÓRCZOŚCI A. MICKIEWICZA

Staraniem Komisji Naukowej Komitetu Obchodu Roku Mickiewicza, działającej w ramach Polskiej Akademii Nauk, odbyła się w Warszawie w dniach od 5 do 8 grudnia 1955 r. Sesja naukowa poświęcona twórczości Adama Mickiewicza.

Sesja ta stanowiła zamknięcie i podsumowanie prac Komisji, zaplanowanych w ramach uczczenia przypadającej w roku ubiegłym setnej rocznicy śmierci poety.

Program Sesji objął 31 prac, obrady jej trwały pełne cztery dni.

Należy od razu na wstępie zaznaczyć, że mimo tak szeroko zakrojonej pracy Sesja nie miała ambicji przygotowania nowej monografii twórczości Mickiewicza ani też ukazania w pełni jego znaczenia dla kultury polskiej. Była ona przede wszystkim prezentacją stanu badań współczesnej historii literatury i językoznawstwa nad twórczością Mickiewicza, prezentacją, która dopiero ma wytyczyć kierunek dalszych badań.

Uczestnikom Sesji przedłożono do dyskusji wszystkie prace przewidziane w programie — bądź w postaci materiałów powielonych¹, bądź drukowanych². Łączna objętość tych tekstów wynosiła ogółem 75 arkuszy maszynopisów i ponad 30 arkuszy wydawniczych druku.

Jak więc świadczy choćby tylko ilość przygotowanego materiału, dokonana została ogromna praca, której znaczenie o wiele przerasta doraźny cel, jaki stanowiły czterodniowe obrady Sesji.

Poczuję się do obowiązku uprzedzenia Czytelników, że sprawozdanie niniejsze nie może dać pełnej oceny dorobku Sesji. Słuszniejsze wydaje mi się zrelacjonowanie najważniejszej problematyki jej obrad, z pozostawieniem czytelnikowi swo-

¹ Pod ogólnym nadrukiem „Materiały dyskusyjne Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewicza PAN“.

² W ramach serii p.n. „Z prac dyskusyjnych Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewiczowskiego PAN“. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1955.

body zajęcia własnego stanowiska co do tego, w jakich punktach Sesja przyniosła nowe osiągnięcia, niż przedstawianie dorobku Sesji w sposób zmuszający do zbyt pośpiesznych uogólnień. Ogrom materiału, różnorodność i wielopłaszczyznowość zagadnień wymagają bowiem na skonfrontowanie wyników Sesji z dotychczasową naszą wiedzą o Mickiewiczu dłuższego okresu czasu.

*

Obrady Sesji toczyły się w atmosferze ogromnego zainteresowania licznie zebranych uczestników. Udział w niej brali wszyscy pracownicy naukowci katedr historii literatury uniwersytetów i WSP, wszyscy członkowie Rady Naukowej i pracownicy IBL, członkowie Komitetu Językoznawczego PAN i pracownicy pracowni słownikowych oraz inni językoznawcy, delegaci Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr, Wojewódzkich Oddziałów Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza, pracownicy bibliotek naukowych i odpowiednich działów naukowych muzeów, delegaci Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, nauczyciele, młodzież akademicka i inni.

Obrady otworzył sekretarz naukowy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, prof. Henryk Jabłoński. W krótkich słowach wskazał on na znaczenie twórczości Mickiewicza dla poznania dziejów naszego narodu, na wielkie i wciąż żywe oddziaływanie jego poezji, która uniezależniona już od swego twórcy, wciąż kształtuje naszą świadomość społeczną. „Ukazując całą wielkość Mickiewicza — powiedział prof. Jabłoński — wzbogacacie cały naród tym swoistym szlachetnym wzbogacaniem, które nie ułoży innych narodów, ale jednocześnie i je wzbogaca.“

Przewodniczący Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewicza PAN, prof. Kazimierz Wyka, przystępując do porządku obrad, omówił pokrótce zakres prac przewidzianych w programie oraz metodę ich przygotowywania. Zwrócił przy tym uwagę na zbiorowość wysiłku w przygotowaniach do Sesji, na współpracę wszystkich ośrodków naukowych w Polsce, zarówno PAN, jak i uniwersytetów.

Pierwsze posiedzenie Sesji poświęcono sprawie podstawowej dla społecznego oddziaływania twórczości Mickiewicza, tj. sprawie dokonanych już w Polsce Ludowej wydań jego dzieł.

Przedmiotem obrad były więc dwa popularnonaukowe wydania zbiorowe dzieł poety. Pierwsze — to tzw. Wydanie Narodowe *Dzieł Mickiewicza*, będące kontynuacją dawnego wydania „sejmowego“, drugie — to tzw. Wydanie Jubileuszowe¹.

Redaktor naczelny Wydania Narodowego, prof. Leon Płoszewski, przedstawił kolejne etapy prac nad tym wydaniem, trudności, jakie przy nich napotymano, i osiągnięcia.

Prof. Julian Krzyżanowski, redaktor naczelny Wydania Jubileuszowego, omówił przebieg prac nad realizacją tego wydania, podkreślając wyzyskanie dorobku Wydania Narodowego i wskazując na dokonane zmiany. Jednocześnie zgłosił on od razu postulaty pod adresem przyszłego wydania krytycznego dzieł poety.

Prof. Juliusz Kleiner, który ze względu na zły stan zdrowia nie mógł osobiście uczestniczyć w obradach, przedstawił uczestnikom Sesji pracę pt. *Rekonstrukcja dalszego ciągu „Konfederatów Barskich“ Mickiewicza* — będącą wspaniałym przykładem wnikliwości badawczej.

Dyskusja nad referatami prof. prof. Płoszewskiego i Krzyżanowskiego dotyczyła podstawowych zagadnień edytorstwa dzieł klasyków w ogóle, nie tylko dzieł Mickiewicza.

Prof. Konrad Górski zarówno w napisanym „Głosie dyskusji“ (pt. *Pisownia autoryzowanych wydań Mickiewicza do 1829 r. jako wskaźnik tekstologiczny*), jak

¹ Por. J. Rużyło-Pawłowska *Prace naukowe w Roku Mickiewicza, Polonistyka, 1955, nr 6, s. 92.*

i w ustnych wypowiedziach podjął problem bardzo istotny dla kanonu wydawniczego dzieł pisarzy nieżyjących. Domagał się mianowicie, aby przy wydawaniu tych dzieł uwzględniać przede wszystkim istotne intencje twórcze autora i nie identyfikować ich z formalno-prawną zgodą autora na zmiany dokonywane przez osoby trzecie.

Bogata dyskusja dostarczyła wiele materiału do rozważań przyszłym autorom wydania krytycznego. Uzupełnili go jeszcze autorzy referatów, prof. prof. Płoszewski i Krzyżanowski, dorzucając w odpowiedzi dyskutantom swoje wnioski i uwagi krytyczne czerpane z zasobu własnych, niezmiernie cennych doświadczeń.

Dalsze obrady Sesji w pierwszym dniu toczyły się na posiedzeniach sekcyjnych, z których jedno poświęcone było problematyce językoznawczej, drugie — zagadnieniom związków Mickiewicza z kulturą i literaturą innych narodów.

Posiedzenie językoznawcze wypełniła dyskusja nad trzema referatami mianowicie: przedstawiciela najstarszego pokolenia naszych językoznawców prof. Zenona Klemensiewicza¹, przedstawiciela młodszej generacji prof. Stefana Hrabca² i reprezentantki młodzieży językoznawczej mgr Teresy Skubalanki³.

Teza postawiona przez prof. Klemensiewicza, że stanowisko Mickiewicza w dziejach języka polskiego polega na twórczej kontynuacji potocznej polszczyzny jego środowiska, uszlachetnionej z jednej strony — dobrą tradycją literackiego języka staropolskiego, a z drugiej — języka potocznego jego okolic, została niejako potwierdzona w pracy mgr Skubalanki, która ukazała, z jaką ostrożnością Mickiewicz powoływał do życia nowotwory językowe, mimo że nie odżegnywał się od nich na wzór pseudoklasyków.

Prof. Hrabec natomiast ukazał bliskość języka Mickiewicza w jego rękopisach z mową potoczną oraz ehwiejności, jakie wykazywała jego ortografia, a jakie świadczą o oscylacji świadomości językowej poety między językiem środowiska drobno-szlacheckiego a językiem literackim uprawianym w większości ziem polskich.

Praca prof. Stanisława Urbaniczyka⁴ dała obraz teoretycznych stanowisk epoki wobec zagadnień językowych w okresie współczesnym Mickiewiczowi i ukazała we właściwej historycznie skali stosunek poety do problematyki języka.

Związki Mickiewicza z kulturą i literaturą innych narodów znalazły w obradach Sesji tylko bardzo przypadkowe odbicie. Nie tu miejsce na wyjaśnianie przyczyn tego stanu rzeczy. Faktem jest jednak, że na Sesji stosunkowo wiele miejsca zajęło zagadnienie dające się w skrócie określić: Mickiewicz a Orient.

Prace prof. Ananiasza Zajączkowskiego⁵ i prof. Jana Reychmana⁶ ukazały drogi infiltracji wpływów orientalizmu na twórczość Mickiewicza. Znaczenie tych prac polega na postawieniu i udokumentowaniu tezy, że znajomość konkretnych wątków i realiów orientalnych przychodziła do romantyków naszych nie poprzez literaturę zachodnio-europejską, ale głównie poprzez środowiska intelektualne, polskie i rosyjskie, poprzez bezpośrednie kontakty z rzeczywistością orientalną Tatarów mieszkających w Trokach czy w Nowogródku.

Praca prof. prof. Stefana Strelcyna i Franciszka Kupfera⁷ podjęła sprawę recepcji dzieł Mickiewicza wydanych w języku hebrajskim, a właściwie ich recepcji w środowiskach Żydów polskich.

¹ Mickiewicz w dziejach języka polskiego.

² Różnice językowe między rękopisami a drukami Mickiewiczowskimi.

³ Nowotwory językowe Mickiewicza wobec teorii i praktyki oświecenia i romantyzmu.

⁴ Językoznawstwo polskie pierwszej połowy XIX wieku.

⁵ Orient jako źródło inspiracji w literaturze romantycznej doby mickiewiczowskiej (PIW, 1955).

⁶ Zainteresowania orientalistyczne w środowisku mickiewiczowskim w Wilnie i Petersburgu.

⁷ Mickiewicz w przekładach hebrajskich („Ossolineum“, 1955).

Związek Mickiewicza z literaturą zachodnio-europejską został ukazany w pracy prof. Zofii Szmydowej¹ od strony twórczości przekładowej poety z literatur: francuskiej, niemieckiej, angielskiej i włoskiej. Autorka, analizując środki artystyczne i język przekładów w porównaniu z oryginałami, ukazała zarówno praktykę przekładową Mickiewicza, jak i rolę, jaką ta praktyka odegrała w rozwoju warsztatu pisarskiego poety. Dyskusja rozszerzyła problematykę na zagadnienia teorii przekładów artystycznych w literaturze XVIII-wiecznej i w romantyzmie, a także wniosła nowe postulaty badawcze w zakresie poszukiwań źródeł inspiracji prowadzących Mickiewicza do takiego, a nie innego wyboru utworów tłumaczonych.

Właściwa problematyka twórczości Mickiewicza została podjęta dopiero w drugim i trzecim dniu obrad Sesji.

Otworzyły ją referaty mgr Aliny Witkowskiej pt. *Filomatyzm Mickiewicza* i k.n. Marii Żmigrodzkiej pt. *Podstawowe cechy Mickiewiczowskiej ballady*.

Oba referaty dotyczyły problematyki ideowej i artystycznej tzw. przełomu romantycznego poety i obejmowały ideowy i poetycki krąg zagadnień jego twórczości młodzieńczej.

Praca mgr Witkowskiej próbowała ukazać na nowo podstawowe problemy dziejów Towarzystwa Filomatów w Wilnie i roli w nim Mickiewicza. Nie pretendowała ona przy tym do wyczerpania całej problematyki filomatyzmu, podejmowała tylko jej punkty węzłowe, jak genealogia ideologii filomackiej, społeczny i ideowy rodowód założeń programowych oraz rola i miejsce Mickiewicza w dziejach Towarzystwa, a przede wszystkim związek poezji Mickiewicza z procesem kształtowania się ideologii filomatów. Autorka potraktowała filomatyzm jako specyficzną polityczną utopię liberalną, wywodzącą się z tradycji ideologicznych i filozoficznych XVIII wieku, utopię tkwiącą swymi korzeniami w tradycjach ruchu rewolucyjnego po powstaniu kościuszkowskim, tych samych, które stały się fundamentem programu Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w jego początkowym okresie.

W zasadzie autorka potwierdziła opinię prof. Kleinera, że Towarzystwo Filomatów było specyficznym społeczeństwem przyjaźni, ale jednocześnie ukazała społeczną funkcję tej przyjaźni, która w początkowych, niedojrzałych etapach ruchu rewolucyjnego wyrażała nie tylko uczuciowe stosunki między członkami stowarzyszenia (nie sentymentalne!), ale była także formą więzi organizacyjnej i programowej.

Nowością w pracy była próba ukazania ewolucji ideowej filomatów nie na płaszczyźnie ścierania się elementów Oświecenia i Romantyzmu, ale raczej na gruncie walki liberalizmu i rewolucjonizmu.

Przechodząc do udziału Mickiewicza w życiu filomatów autorka zakwestionowała słuszność stanowiska czyniącego z poety przywódcę bardziej świadomego politycznie. Uważa ona, że Mickiewicz uogólniał tylko najdojrzalsze etapy rozwoju ideologicznego Towarzystwa Filomatów, że najszybciej przewidywał kierunek rozwoju, ale nie można przypisywać mu roli przywódcy.

Spośród utworów poety tego okresu autorka zwróciła uwagę na trzy, mianowicie: *Już się z pogodnych niebios...*, *Odę do młodości* i *Zeglarza* — jako wyrażające stanowisko Mickiewicza w trzech kolejnych etapach rozwoju Towarzystwa Filomatów. Najwięcej uwagi poświęciła *Zeglarzowi* — jako ostatniemu ogniwu w interpretacji stosunku Mickiewicza do filomatyzmu. Przeciwwstawiła się ona tu interpretacji prof. Kleinera, traktującej utwór ten jako samouświadomienie jednostki genialnej, jako przyczynek ilustrujący biografię poety, polemizowała w różnych punktach z prof. Kubackim. Według Witkowskiej, *Zeglarz* jest lirykiem zawierającym przede wszystkim treści filozoficzne, jest wyrazem zwątpienia w filomacką utopię liberal-

¹ *Mickiewicz jako tłumacz z literatur zachodnio-europejskich* (PIW, 1955).

ną, przejawem bezwyjściowej sytuacji ideologicznej filomatyzmu, kiedy zanikały złudzenia liberalne, a nie okrzepły jeszcze dostatecznie podstawy spisków wyraźnie politycznych.

Bogactwo problemów zawartych w pracy Witkowskiej wywołało żywą dyskusję. Wszystkie wypowiedzi jednakże dotyczyły głównie ideologii i zasięgu oddziaływania filomatyzmu. Przede wszystkim poruszano sprawę filomatyzmu jako zjawiska historycznego w szerszym kontekście współczesnego życia w Europie. Dyskutanci zgodnie podkreślali zjawisko przesylenia ideologii filomatyzmu we wszystkich krajach ideami społeczno-politycznymi i patriotycznymi, ideami rodzącymi się z protestu wobec rzeczywistości zaistniałej w Europie po 1815 roku

W dyskusji zwrócono również uwagę na fakt, że etapy rozwoju filomatyzmu wileńskiego podlegały jakimś prawidłowościom dającym się dostrzegać i gdzie indziej w Polsce i w Europie. Ocena filomatyzmu jako utopii liberalnej spotkała się raczej z krytyką, jako ahistoryczna i powierzchowna, zwłaszcza że treść społeczna owego liberalizmu nie została przez autorkę wyraźnie zdefiniowana.

Szczególną uwagę poświęcono pojęciu przyjaźni filomackiej podkreślając jego podwójny charakter: 1. współzycia młodych ludzi — a więc czysto emocjonalny, właściwy młodzieży, i 2. solidarności i ofiarności w działaniu — a więc w funkcji programowo-społecznej zbliżony do pojęć etyki rewolucyjnej. Podkreślano, że przyjaźń filomacką należy traktować jako nową kategorię historyczną, nie mającą nic wspólnego z przyjaźnią w kategoriach stoickich.

Sprawa genealogii podstawowych pojęć w ideologii filomatów — została podjęta w dyskusji tylko bardzo powierzchownie. Wytknięto wprawdzie autorce pominięcie wpływu koncepcji historiozoficznych Lelewela, niesłuszne nawiązywanie do Montesquieu'go, ale nikt z dyskutantów nie zbliżył się na tyle do problematyki filozoficznej tego zagadnienia, aby dorzucić uwagi bardziej istotne. Trzeba podkreślić, że na tej płaszczyźnie swoich rozważań Witkowska poruszała się po terenie — w sensie badań marksistowskich — prawie dziewiczym.

Żywe zainteresowanie dyskutantów sprawą filomatyzmu w ogóle usunęło — z wielką szkodą dla obrad — w cień dyskusję nad próbą nowej, samodzielnej interpretacji *Ody do młodości*, a zwłaszcza *Zeglarza*, przeprowadzonej przez Witkowską. W ten sposób sprawa „Mickiewicz jako filomata“ — właściwie nie została w dyskusji dostatecznie rozwinięta.

Zadanie to podjęła od innej strony k.n. Maria Żmigrodzka w referacie pt. *Podstawowe cechy Mickiewiczowskiej ballady*, ukazując, jak Mickiewicz na gruncie polskim czyni z ballady sztandar literackiego nowatorstwa i jak jego rozumienie cudowności i ludowości czyni z ballady gatunek niosący treści najbardziej postępowe na ówczesnym etapie rozwoju literatury. Przy pomocy subtelnych analiz autorka ukazała najpierw, jak Mickiewicz wybiera z obcych i polskich tradycji literackich elementy najbardziej płodne dla samodzielnego pogłębienia swego stosunku do kategorii ludowości.

Z bogatej tradycji ballady europejskiej XVIII i XIX wieku Mickiewicz — zdaniem referentki — wybierał przede wszystkim kierunki o inspiracjach ludowych, odrzucające wątki rycerskie. Z poezji polskiej czerpał głównie z dobrych tradycji sentymentalizmu końca XVIII wieku i z poezji Niemcewicza, przewyciężając jednak jej czułość i sztuczność.

Autorka sprawę ludowości ballad Mickiewicza uznała za centralną, uważając ją za kamień węgielny przełomu romantycznego nie tylko w twórczości autora *Ballad i romansów*, ale też w całej poezji polskiej.

Zgodnie z osiągnięciami literaturoznawstwa marksistowskiego przez ludowość rozumie ona jedność wątków tematycznych i stylizacji artystycznej z ideowo-filo-

zoficznym i moralnym sensem utworu literackiego. Wszystkie te trzy razem wzięte składniki zawsze są u Mickiewicza wyrazem dążenia do zgłębienia świata wierzeń i pojęć ludu, do poznania praw rządzących w społeczno-moralnym porządku jego wyobrażeń — jako odzwierciedlenia istotnej prawdy o człowieku.

Żmigrodzka bardzo silnie podkreśliła znaczenie problematyki moralnej w balladach Mickiewicza. Zastanawiając się nad tym, jaką moralność reprezentują wierzenia ludowe, doszła do wniosku, że zawsze jest to etyka typu laickiego, mówiąca przede wszystkim o obowiązkach człowieka wobec człowieka. Ballady Mickiewiczowskie odkrywają moralne prawdy życia, ale nie stawiają sobie zadań dydaktycznych.

Odkrywanie tych prawd często odbywa się poprzez „cudowność“ poprzez świat dziwów, dostępny tylko częściowo ludzkiemu poznaniu. Autorka „cudowność“ uważa także za ważną cechę ballady Mickiewiczowskiej i udowadnia, że jest ona najgłębszym dostępnym wówczas poecie sposobem odkrywczej interpretacji rzeczywistości, często jedyną możliwością postawienia sprawy, dla której brakowało w literaturze i w rzeczywistości dostatecznie skonkretyzowanych przesłanek.

Według Żmigrodzkiej ballady były dla Mickiewicza terenem świadomie obranym do artystycznego eksperymentowania, była to dla niego cenna zaprawa poetycka.

Jak w dyskusji dodał prof. Kott, zaprawa ta w perspektywie prowadziła do *Dziadów*.

Zajmując się jednak balladą Mickiewiczowską jako gatunkiem — referentka udowodniła, że była ona rodzajem ściśle związanym z przełomem romantycznym, że rola ballady musiała wygasać wraz z przemijaniem procesów przełomu.

Zgodnie z chronologią rozwoju twórczości Mickiewicza następnymi referatami dyskutowanymi w czasie obrad Sesji były prace: k. n. Marii Janion o *Tragizmie Konrada Wallenroda* i doc. Samuela Fiszmana o *Z problematyki pobytu Mickiewicza w Rosji*.

Zakres problematyki obu tematów jest tak ogromny, że mógłby z powodzeniem wypełnić kilka dni obrad jako jedyny punkt programu. Autorzy więc z konieczności musieli się ograniczyć do spraw najważniejszych. Za najważniejszą sprawę w rozumieniu *Konrada Wallenroda* Maria Janion uważała problem tragizmu bohatera. Rozważania swoje zaczęła od pytania: „Czy broszura polityczna?“ Ukazując pokrótce, czym był *Konrad Wallenrod* w oczach współczesnych i czym był w oczach krytyków literackich, doszła do wniosku, że współczesne poecie pokolenie działaczy rewolucyjnych lepiej odczytywało sens poematu niż krytycy literaccy wszystkich czasów. Współcześni rewolucjoniści odczytywali słusznie *Konrada Wallenroda* jako poemat o sobie, słusznie widzieli w nim zmaganie się postaw moralnych, będące udziałem ich własnego życia.

Autorka polemizuje ze stanowiskiem S. Żółkiewskiego, który uważa utwór ten za poemat o samotnym szlacheckim rewolucjoniście, dla którego moralna tragedia „podstępu i zdrady“ jest czymś zupełnie nieistotnym¹. Jej zdaniem poemat jest „wielką metaforą“ syntetyzującą ogólną sytuację moralną pokolenia, nie dopuszczającą dosłowności jakichkolwiek dyrektyw politycznych. *Konrad Wallenrod* nie może być, według autorki, uważany za broszurę polityczną, bo poza ogólnym nakazem patriotyzmu i poświęcenia nie ma w nim żadnego programu.

Idąc drogą tradycyjnych interpretacji Maria Janion podjęła zagadnienie „idei głównej“ poematu, tj. zagadnienie, czy jest on potępieniem, czy apoteozą zdrady. Kwestionuje ona jednak poprawność tak stawianego pytania, wykazuje jego błędność, wynikającą z niewłaściwego rozumienia utworu, z traktowania go właśnie

¹ Por. S. Żółkiewski *Spór o Mickiewicza*. Wrocław 1952, s. 103.

jako broszury politycznej. Przyjmuje ona za stanowisko własne — słowa M. Konopnickiej: „*Konrad Wallenrod* to nie apoteoza zdrady, to jej tragizm“¹.

Na tragizm jako główny trzon poematu wskazywali już i inni badacze, jak Z. Szydytowa, a przede wszystkim J. Kleiner, ale próbę uhistorycznienia tego pojęcia w zastosowaniu do poematu Mickiewicza podjęli dopiero badacze marksistowscy, a zwłaszcza S. Żółkiewski, wiążąc tragizm *Konrada Wallenroda* z dziejami rewolucji w Polsce i w Rosji. Dawny spór o idee poematu stał się więc w tym świetle jałowy, klucz do „niedocieczonej“ zagadki *Konrada Wallenroda* znalazł się w zupełnie innej sfluadzie.

Dla dotarcia do historycznych korzeni tragizmu *Konrada Wallenroda* autorka referatu poświęciła wiele uwagi sprawie genezy poematu. Ukazała jej źródła przede wszystkim w problematyce moralności rewolucyjnej spisków polskich, wyrosłych z rozczarowania do rzeczywistości Królestwa Kongresowego i związków dekabrystowskich. Licząc się z konkretną rzeczywistością historyczną lat dwudziestych ub. stulecia autorka zanalizowała centralne dla moralności tego okresu zagadnienia, jak kwestię legalizmu i dopuszczenia się zdrady, złamania przysięgi czy też dotrzymania jej za każdą cenę. Mickiewicz na pewno wiedział o spiskach Królestwa Kongresowego, a z doświadczeniami dekabrystów zetknął się bezpośrednio.

Musiał więc zetknąć się także z konsekwencjami tragicznych kolizji moralnych, które dekabrystów doprowadziły do koncepcji konieczności całkowitego samopoświęcenia rewolucjonisty. Musiał przeżyć poprzez własne doświadczenia filomackie i tragiczne losy dekabrystów głęboką rozterkę moralną rewolucjonisty, w którym nie dojrzała jeszcze świadomość, że rewolucja sama stwarza dla siebie wystarczające sankcje moralno-prawne. *Konrad Wallenrod* syntetyzuje mękę moralną rewolucjonistów polskich drugiego dziesiątka lat ub. stulecia. Z ich cierpień wywodzi się geneza poematu.

Omówienie przez referentkę idei i genezy poematu wprowadziło słuchaczy w samo sedno sprawy tragizmu *Konrada Wallenroda*, który określiła ona jako wewnętrzny tragizm świadomości ówczesnej rewolucji, tragizm nieodpartych konieczności obierania takich dróg działania, które muszą być oceniane jako nieetyczne.

Tak właśnie przedstawiony moralny portret bohatera, tak właśnie narysowany tragizm jego losów sprawił, że poemat był przeżyty przez pokolenie belwederczyków jako portret współczesnego działacza.

Referat doc. Samuela Fiszmana uzupełnił pracę A. Witkowskiej i M. Janion obrazem kontaktów rewolucjonistów polskich i rosyjskich oraz przebiegu życia Mickiewicza w Rosji. Doc. Fiszman, nie sugerując żadnych wniosków, podał fakty, które coraz wyraźniej prowadzą na trop organizacyjnych powiązań Mickiewicza z dekabrystami. W pracy tej podał on wyniki swoich ostatnich badań przeprowadzonych w archiwach ZSRR, wzbogacających wiedzę o Mickiewiczu nowymi cennymi osiągnięciami materiałowymi².

Dyskusja, jaka wywiązała się na temat obu referatów, przyniosła raczej potwierdzenie głównych tez referentów. Z istotniejszych problemów należy zanotować sprawę chrystianizmu czy pogaństwa etyki *Konrada Wallenroda* — jako bohatera poematu, podjętą przez prof. Kotta.

W ramach czasu przeznaczzonego na omówienie twórczości poety do r. 1829 dyskusja nie mogła oczywiście wyczerpać nawet najważniejszych problemów poruszonych w referatach. Tym bardziej nie mogła ona dotknąć problematyki utworów Mickiewicza nie uwzględnionych w referatach, jak np. *Sonetów krymskich*.

¹ M. Konopnicka *Mickiewicz, jego życie i duch*. Warszawa—Petersburg 1899, s. 59.

² W ciągu najbliższych tygodni PIW opublikuje pracę S. Fiszmana w serii „Z prac dyskusyjnych Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewiczowskiego PAN“.

Dalsza dyskusja nad twórczością Mickiewicza wypełniła trzy następne posiedzenia Sesji: jedno — poświęcone *Dziadom* i *Reducie Ordona*, drugie — *Panu Ta-deuszowi*, trzecie — *Księgom Narodu i Pielgrzymstwa*.

O *Dziadach* wygłoszono dwa referaty: prof. Stanisław Pigoń — *Pierwszy związek III cz. „Dziadów“* i mgr Stefan Treugutt — *„Dziady“ drezdeńskie — rozważania wstępne*.

Prof. Pigoń przedstawił wyniki swoich badań nad III cz. *Dziadów*, dotyczących roli *Improwizacji* w procesie formowania się pomysłu utworu. Rozważając drobniakowo wartość dokumentarną znanych rękopisów i badając pismo poety, na drodze bardzo subtelnych rozważań tekstologicznych doszedł on do wniosku, że zarówno Kallenbach, jak i Kleiner nie mieli racji traktując *Wielką Improwizację* jako wybuch liryczny. Zdaniem prof. Pigionia scena ta nie była nigdy samoistnym monologiem lirycznym ani też ustępem jakiegś innej zamierzonej pracy; była ona napisana jako organiczne ogniwo III cz. *Dziadów*, a jako scena dramatyczna była dalszym ciągiem sceny innej, stanowiącej dla niej przyczynę sprawczą. Prof. Pigoń postawił tezę, że sceną tą, zawiązkiem III cz. *Dziadów*, była scena więzienna, a *Wielka Improwizacja* w intencji poety była przede wszystkim upustem bólu patriotycznego, głosem odczucia zbiorowej niedoli i cierpień narodu, a następnie dopiero wyrazem indywidualistycznego prometeizmu. Mickiewicz napisał *Improwizację* od razu jako scenę dramatu, i to mniej więcej w czasie od 23 marca do 5 kwietnia w Dreźnie, była ona więc w konstrukcji *Dziadów* elementem wtórnym, a nie pierwiastkowym.

Stwierdzenie tych faktów posiada, jak wiadomo, ogromną doniosłość dla interpretacji III cz. *Dziadów*.

Dyskusja potwierdziła wnioski badań tekstologicznych prof. Pigionia. Prof. Górski przypomniał również o swoich pracach¹, w których przy pomocy innej metody, bo od strony psychologii twórczości, doszedł także do wniosku, że *Wielka Improwizacja* — to nie monolog liryczny, ale wielka scena dramatyczna, której aktorami są Konrad i Bóg.

Praca mgra Stefana Treugutta podjęła problematykę interpretacji III cz. *Dziadów*. Biorąc za punkt wyjścia *Ustęp* autor traktuje zawarty w nim cykl wierszy nie tylko jako przedłużenie akcji *Dziadów*, ale także jako epicki komentarz Mickiewicza do ideologii dramatu. Według autora referatu cykl *Ustępu* jest komentarzem do całości *Dziadów*, bez względu na chronologię poszczególnych części, jest komentarzem do ogólnej problematyki ideowej dramatu. Potwierdzając w tym punkcie stanowisko S. Żółkiewskiego² Treugutt metodą wykazywania powiązań treściowych i paralel ideowych *Ustępu* ze scenami *Dziadów* wskazuje, że intencją twórczą poety była walka, a celem tej walki była nie tylko wolność Polski, ale także „starganie obroży“ carskiej narodu rosyjskiego. Autor uzasadniał twierdzenie, że problemy grzechu, zasługi, cnoty i pychy występują w *Dziadach* w uwikłaniu problematyki politycznej, pokazując, jak znajdują one swoje podkreślenie w poszczególnych częściach *Ustępu*.

Według referenta, *Dziadów* część III jest syntezą historyczną dziejów Polski od utraty niepodległości do upadku powstania listopadowego, w kręgu której mieści się także sprawa dekabrystów, towarzyszy walki z tyranii carską. Treugutt od trzeciej strony niejako, bo od strony interpretacji historyczno-literackiej, potwierdził wniosek prof. Pigionia o jedności *Dziadów*, o istniejącej w zamyśle poety niewątpliwie ścisłej więzi między pozornie luźnymi częściami dramatu.

Bogata dyskusja, jaka się wywiązała po referacie, dotyczyła wielu zagadnień. Wymienimy tu tylko dwa. Pierwsze dotyczyło sprawy odczytywania *Dziadów*

¹ Por. *Księga pamiątkowa ku uczczeniu czterdziestolecia pracy naukowej prof. Kleinera*. Łódź 1949.

² S. Żółkiewski, *Spór o Mickiewicza*, s. 137—9.

przez różne pokolenia, drugie — czasu powstawania *Ustępu* i jego roli i miejsca w artystycznym rozwoju poety.

Ze *Dziady* rozumiane były przez współczesne pokolenie jako książka o nim samym, stwierdził w dłuższym przemówieniu prof. Kott. Z biegiem lat zanikało to poczucie bezpośredniego związku, aż po r. 1904 zupełnie przestało istnieć. St. Tarnowski, W. Cybulski, J. Treliak, P. Chmielowski, J. Kallenbach — każdy z nich inaczej rozumiał sens ideowy dramatu. J. Kleiner odczytał *Dziady* jako drogę poety od kochanka Maryli poprzez służbę ojczyźnie i bunt prometejski — do świętości. Tej linii interpretacyjnej przeciwstawiło się pokolenie najmłodsze, tj. badacze marksistowsy. Odczytując w *Dziadach* odbicie zasadniczych konfliktów epoki, badacze marksistowsy widzą w tym dramacie najprawdziwszą książkę o pokoleniu szlacheckich rewolucjonistów ujętą w formie wielkiej metafory „drogi przez mękę i szturm do nieba“. Droga tamtych rewolucjonistów, zamknięta w poetyckim kształcie *Dziadów*, wywołuje dziś jeszcze potrzebę konfrontacji ze współczesnością, apeluje do uczuć i wyobrażeń żywych w świadomości naszego pokolenia. Tym się tłumaczy, według prof. Kotta, dlaczego dziś bardziej jesteśmy w stanie ocenić i zrozumieć wielkość *Dziadów*, oraz gdzie tkwi klucz do zrozumienia trwałych wartości tego niezwykłego dramatu.

W dyskusji nad czasem powstania *Ustępu* przeważały zdania, że poszczególne jego części napisane były już po r. 1831, a więc nie w czasie pobytu poety w Rosji. Przy argumentacji odwoływano się nie tylko do danych biograficznych poety, ale przede wszystkim do związków tekstowych z *Redutą Ordo*na, a głównie do widocznego powiązania z *Panem Tadeuszem* od strony epickich elementów narratora i obrazu poetyckiego (prof. Wyka).

Obrady poświęcone *Dziadom* zostały uzupełnione pracą doc. Samuela Sandlera pt. *Reduta Ordo*na. Jak wiadomo, utwór ten napisał Mickiewicz, podobnie jak *Dziady*, pod wpływem przeżyć związanych z klęską powstania listopadowego.

Doc. Sandler, przeprowadzając analizę artystyczną utworu, ukazał nie tylko, na czym polegały związki tego wiersza z twórczością poetycką Garczyńskiego, ale również korzenie ideowe tych związków, które tkwiły w żołnierskiej postawie walki i w głębokim patriotyzmie. Odsłaniając z dużą wnikliwością metodę kunsztu poetyckiego Mickiewicza referent doszedł do wniosków uogólniających znaczenie *Reduty Ordo*na w twórczości poety, m. in. do stwierdzenia, że wiersz ten „w twórczości okresu drezdeńskiego jest szczytem poetyckim osiągniętym w heroizacji czynu, działania, walki w obronie życia narodu“.

Trzecie z kolei posiedzenie poświęcone twórczości Mickiewicza wypełniły obrady nad problematyką *Pana Tadeusza*.

Program obrad przewidywał tu referaty, z których dwa były przedłożone na piśmie — jako głosy dyskusji¹ — dwa zaś referowane, mianowicie: prof. Kazimierz Wyka — *O formie prawdziwej „Pana Tadeusza“*² i prof. Halina Turcka — *Provincjonalizmy językowe „Pana Tadeusza“*. Jak widać z tytułów prac, przedmiotem obrad była głównie problematyka językowa *Pana Tadeusza*, rozumiana w sensie zarówno dosłownym, jak i szerszym, tj. języka artystycznego utworu.

Prof. Wyka w pracy swojej podjął problem budowy artystycznej *Panu Tadeusza* jako punktu wyjścia do nowego odczytania poematu. Jak wyznał w swoim zagajeniu, do zainteresowania tą problematyką doprowadziła go świadomość, że dotychczasowa marksistowska interpretacja *Pana Tadeusza* nie całkiem przysta-

¹ Prof. Halina Turcka — *Słownictwo opisów przyrody w „Panu Tadeuszu“ wobec tradycji oświecenia i pseudoklasycyzmu*, mgr mgr Halina Cieślakowa, Henryk Misz, Teresa Skubalanka — *Praca Mickiewicza nad językiem „Pana Tadeusza“ na podstawie autografów*.

² Praca ta została publikowana w serii p.n. „Z prac dyskusyjnych Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewiczowskiego PAN“.

wała do tekstu poematu, że dotąd nie uzyskano zadowalającej odpowiedzi na pytania, czym jest *Pan Tadeusz* jako epepeja: czy odtworzeniem mijającego życia narodu, czy tego, co w życiu narodu dopiero narastało, a co ważniejsze, że tak postawione pytania w ogóle nie mogły prowadzić do żadnych poprawnych rozwiązań interpretacyjnych. Przy zastanawianiu się nad intencją twórczą Mickiewicza przy pisaniu *Pana Tadeusza* wypadło autorowi zainteresować się zagadnieniem eposu współczesnego Mickiewiczowi i wreszcie zagadnieniem eposu w samym poemacie.

Według prof. Kleinera — Mickiewicz przystępując do pisania *Pana Tadeusza* zamierzał napisać epepeję według obowiązujących współcześnie reguł poetyckich. Tymczasem prof. Wyka odkrył, że Mickiewicz posiadał własną teorię eposu, podobnie jak i dramatu słowiańskiego, różną od poetyki normatywnej swoich czasów¹. Konfrontując tę teorię z praktyką *Pana Tadeusza* prof. Wyka doszedł do wniosku, że w tym wypadku artysta niepomierzenie przerósł teoretyka. Jego teoria eposu wprowadziła bowiem najwyżej do wielkiej paraleli człowieka i przyrody, reprezentowanej w *Chłopach* Reymonta, a tymczasem praktyka poetycka *Pana Tadeusza*, jakkolwiek nawiązywała do jego teorii, jest jednak o wiele od niej bogatsza, o wiele bardziej zróżnicowana, jeśli idzie o konsekwencje ideowe i artystyczne.

Według prof. Wyki *Pan Tadeusz* jest swoistą sumą gatunków i niepowtarzalnego ich powiązania. Tym, co wiąże różnorodne elementy poematu w jedną artystyczną całość, jest więźba liryczna i sprawa „zmyślenia i prawdy“, która sprawia, że *Pan Tadeusz* oscyluje pomiędzy dziełem epickim a wielką „laguną poezji“.

Pan Tadeusz jest, według autora referatu, najlepszą powieścią swego czasu, w wielu scenach jest jedną z najlepszych komedii polskich, jest dramatyzacją elementów epickich itd. — słowem, zawiera w sobie nie tylko gatunki zastane, ale także tworzy nowe, a wśród nich nie znane dotąd otwarte formy romantyczne o funkcji wybitnie postępowej.

Analizując zagadnienie sposobów opisu w *Panu Tadeuszu*, zagadnienie elementów powieściowych i ich tradycji, elementów dramatycznych wraz z bogatym ładunkiem komediowym itd., autor przez cały czas pokazuje, jaka jest funkcja tematyczna i ideowa użytych przez poetę środków artystycznych, czemu one służą. Przyjmując twierdzenie innych badaczy, że *Pan Tadeusz* jest sumą gatunków, prof. Wyka sumę tę rozumiem kinetycznie, widzi ich nieustanne granie, ich wieczny ruch, który prowadzi do zrozumienia swoistego realizmu *Pana Tadeusza*. Nie należy jednak uprzedzać wniosków. Prof. Wyka nie ukończył swojej pracy, nie znamy jeszcze ostatecznego wyniku jego badań. Ale jak łatwo ocenić z przedstawionej w wielkim skrócie części studium, prof. Wyka wybrał nową drogę — drogę badania *Pana Tadeusza* poprzez wykrywanie niepowtarzalnych powiązań elementów formy i treści i wyrazu ich jako swoistej jedności dzieła literackiego.

Zywa dyskusja, jaka rozwinęła się po referacie, poruszyła różnorodne problemy. Dyskutanci na ogół zgodnie stwierdzali ogromną płodność metody badawczej przyjętej przez referenta dla badań ideowo-interpretacyjnych, dla badań stylu i wersyfikacji, a także dla badań nad rolą wyobraźni ludowej jako jednego z elementów organizujących widzenie świata w *Panu Tadeuszu*. Prof. Wyka pokazał zresztą w swoim referacie w interesujący sposób, jak paralelizm pieśni ludowej staje się źródłem inspiracji twórczej w partiach opisowych *Pana Tadeusza*.

Pozostałe referaty poświęcone *Panu Tadeuszu* — jak wyżej powiedziano — dotyczyły problematyki ściśle językowej.

Prof. Turska mówiąc o prowincjonalizmach *Pana Tadeusza* pokazała, jak problematyka językoznawcza dzieła literackiego, uwzględniająca historyczne i funkcjonalne badania językowe, wspiera historyka literatury w najistotniejszych punktach jego zadań.

¹ Wyłożył ją w *Prelekcjach paryskich*.

Praca jej, łącznie z referatem o słownictwie opisów przyrody w *Panu Tadeuszu* oraz zbiorowym referatem o pracy Mickiewicza nad językiem tego poematu, może być uważana za trzon przyszłej monografii o języku *Pana Tadeusza*. Doniosłość szczegółowych konstatacji tych prac nabiera pełnego znaczenia dopiero w kontekście konkretnej problematyki badawczej poematu i dlatego trudno ją wiernie przedstawić w sprawozdawczym skrócie. W każdym razie należy uznać, że wyrażona publicznie — w dyskusji — radość prof. Pigionia z szeroko podjętej współpracy historyków literatury i językoznawców w świetle wyników (osiągniętych przez tych ostatnich) — jest całkowicie uzasadniona.

Ostatnie z kolei posiedzenie poświęcone twórczości Mickiewicza wypełniła dyskusja nad referatami mgr Zofii Stefanowskiej *Katechizm Pielgrzymstwa Polskiego*¹, prof. Tadeusza Krońskiego *Koncepcje filozoficzne mesjanistów polskich w połowie XIX w.* i mgra Franciszka Peplowskiego *Słownictwo i frazeologia w publicystyce Mickiewicza*.

Z. Stefanowska — wychodząc z założenia, że problematykę Mickiewiczowskiej koncepcji chrystianizmu należy uznać za podstawową dla oceny całej działalności publicystycznej lat 1832—1833 — zaczęła swoje rozważania od zagadnienia przełomu religijnego Mickiewicza. Postawiła ona hipotezę co do czasu i genezy tego przełomu, ale przede wszystkim zanalizowała jego charakter. Stwierdziła, że był to przełom, który przekraczał sferę wiary, religii, bo obejmował całokształt przekonań społeczno-filozoficznych poety. Autorka polemizowała ze stanowiskiem S. Żółkiewskiego, który, jej zdaniem, nie doceniał znaczenia poglądów religijnych Mickiewicza dla całokształtu jego pojęć historyzoficznych. Według autorki, o filozofii poety zadecydowała jego osobista postawa wobec problematyki narodowej, jego rozumienie misji poety, a nie ograniczenia wynikające z jego szlacheckiego pochodzenia. W ówczesnych warunkach historycznych poeta nie mógł znaleźć innego systemu historyzoficznego, który by wyjaśniał całą problematykę walki, klęski i przyszłego zwycięstwa narodu. Stefanowska uważa, że należy podjąć wnikliwsze niż dotąd badania nad związkami poety z myślą zachodnio-europejską, a zwłaszcza francuską, bo według jej oceny związki te są bliższe niż z polską demokracją i jej myślą filozoficzną.

Przechodząc do analizy treści ideowych *Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego* autorka podjęła próbę ustalenia stosunku Mickiewiczowskiej koncepcji dziejów Polski do prac historycznych Lelewela oraz stosunku do programu politycznego lelewelistów, a także do poglądów samego Lelewela.

Uważając słusznie, że *Księgi* są dokumentem najbardziej miarodajnym dla charakterystyki historiozofii Mickiewicza, referentka wykazała szereg sprzeczności w poglądach Mickiewicza, jak np. sprzeczność między koncepcją rozwoju ludzkości a koncepcją dziejów narodu polskiego, sprzeczność między poczuciem solidarności ze szlachtą a wiarą w lud, ścieranie się w światopoglądzie poety elementów demokracji i liberalizmu, które było wyrazem sprzeczności między wiarą w rewolucję w Europie, a jednocześnie w trwałość jedności społecznej w Polsce. Jakże więc jest miejsce Mickiewicza w dziejach myśli polskiej i co przesądza o tym, że musimy go oceniać jako demokratę? Otóż to, że Mickiewicz wierzył w ludy, to, że w przeciwieństwie do mesjanistów polskich chciał pchnąć Europę w wir rewolucji, a nie przedrewolucją ją ratować, a to, zdaniem referentki, przesądza o demokracji Mickiewicza.

Zawiła i ciężka była droga Mickiewicza do nowego ideału patriotycznego, który miały wyrażać *Księgi*. Antyheroistyczna koncepcja dziejów ukształtowała bohatera *Ksiąg Pielgrzymstwa* jako cichego, bezimiennego bojownika o wolność. Bohaterem staje się teraz nie samotna, buntująca się jednostka, ale pielgrzym, który jest na-

¹ Referat ten został opublikowany w Serii „Z prac dyskusyjnych Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewiczowskiego PAN“.

rzędziem realizowania się ideału religijnego, nie dającego się pomyśleć bez wolności nie tylko w kategoriach moralnych, ale także społecznych i politycznych. Wiara w nieuchronność rewolucji była gwarancją realizacji tego ideału.

Prof. Kroński dał jakby szeroki komentarz do tego punktu pracy mgr Stefanowskiej, gdzie przeciwstawiała ona historiozofię Mickiewicza mesjanistom polskim. Referat jego przyniósł odpowiedź na szereg podstawowych pytań, jak np., co to był mesjanizm polski jako kierunek myśli filozoficznej, jak był on zróżnicowany ideologicznie i jaką rolę odgrywała w nim kwestia narodowa oraz jaka była treść społeczna i filozoficzna pojęcia narodu w różnych odmianach mesjanizmu.

Mgr Fr. Peplowski uzupełnił pracę mgr Stefanowskiej analizą językową publicystyki Mickiewicza. Na podstawie szczegółowych i sumiennych badań doszedł on do ciekawych obserwacji dotyczących chronologicznych nawarstwień języka publicystyki polskiej, której gwałtowny rozwój w prozie polskiej rozpoczął się z końcem XVIII wieku. Na tle kształtowania się słownictwa i frazeologii publicystycznej w języku polskim mgr Peplowski pokazał, że w języku Mickiewicza odnajdujemy tendencje rozwojowe języka ogólnopolskiego, z wyraźnym jednak dążeniem do większej konkretyzacji pojęć ogólnych.

Obrady nad kompleksem zagadnień związanych z *Księgami Pielgrzymstwa* zamknęły cykl posiedzeń poświęconych problematyce twórczości Mickiewicza oraz zakończyły trzeci dzień trwania Sesji.

Ostatni dzień obrad Sesji wypełniły referaty o charakterze syntetyzującym bądź problematykę epoki — jak obrady przedpołudniowe, bądź problematykę artystyczno-językową twórczości poety — jak obrady popołudniowe.

Ze względu jednak na szczupłość miejsca przeznaczanego na niniejsze sprawozdanie wypadnie o obradach ostatniego dnia Sesji mówić tylko bardzo skrótowo. Wydaje się bowiem, że sprawą najważniejszą dla praktyki szkolnej są przede wszystkim obrady nad spuścizną poety.

Poranne posiedzenie czwartego dnia obrad wypełniły trzy referaty, mianowicie prof. Niny Assorodobraj — *Założenia teoretyczne historiografii Lelewela*, prof. J. Krzyżanowskiego — *O ludowości Mickiewicza* oraz prof. M. Żurowskiego — *Z problemów romantyzmu zachodnio-europejskiego*.

Jak wiadomo, poglądy Lelewela odegrały ogromną rolę w dziejach myśli społecznej i nauki historycznej okresu romantyzmu. Prof. Assorodobraj pokazała elementy przełomu romantycznego w historii, jaki się dokonał, jej zdaniem, w latach 1817—1826, i scharakteryzowała, na czym on polegał. Zbieżność czasowa z przełomem romantycznym w literaturze polskiej nie była, według niej, przypadkowa. Podejmując jako „główne ogniwo“ swojej pracy problem teorii historii i problem metodologii autorka skupiła swe zainteresowania przede wszystkim na sprawie określenia treści i ideologii historyzmu Lelewela.

Referat prof. Krzyżanowskiego jest fragmentem większej publikacji, *O ludowości Mickiewicza*, która niebawem ukaże się drukiem. Rezygnując na tym miejscu z informacji o jego treści — należy jednak zwrócić uwagę, że obok zagadnienia historyzmu — problem ludowości jest sprawą najbardziej centralną dla polskiego romantyzmu.

Prof. Żurowski podjął próbę wyjaśnienia, czy amorfizm dzieła literackiego rzeczywiście powinien być uważany za przejaw postawy irracjonalistycznej, czy antyracjonalistycznej, i czy nie jest on właśnie swoistą metodą realizmu. Po zreferowaniu, jak przedstawia się ten problem w metodologii marksistowskiej (G. Lukacs) i w badaniach nad niemiecką teorią amorfizmu, poprzez prace na temat Tristana Shandy i wyniki najnowszych prac zachodnio-europejskich autor dochodzi do wniosku, że amorfizm, a raczej — jak proponuje: formy otwarte, wyrażają ambicje romantyczne najwyższego lotu, że nie można im odmówić wartości realistycznych.

Wniosek wynikający z pracy prof. Żurowskiego ma ogromne znaczenie dla ba-

dań nad sztuką romantyczną, a zwłaszcza dla badań nad artystycznym kształtem *Dziadów*.

Na ostatnim posiedzeniu Sesji przedyskutowano referat prof. Marii Renaty Mayenowej — *Mickiewicz a tradycje stylistyczne* i prof. Marii Dłuskiej — *Mickiewicz a polskie tradycje wersyfikacyjne*.

Rozprawa prof. Mayenowej dała tło historyczne sytuacji stylistyczno-językowej w chwili wystąpienia Mickiewicza. Rysuje ona dwa obozy walczące o style literackiej polszczyzny w początkach XIX wieku. Pierwszy — to obóz liberałów, drugi — obóz romantyzmu. Autorka pokazała, czym te obozy różniły się między sobą i jak każdy z nich był wewnętrznie zróżnicowany, dokumentując swoje tezy bogatym materiałem z epoki. Na tle tak kształtującej się rzeczywistości stylistyczno-językowej autorka dowiodła, że Mickiewicz nie mieścił się w żadnym z tych nurtów, że przy stosunkowo najśliszszym powiązaniu z Lelewelem, tj. jednym z nurtów romantyzmu, i jego tradycją znalazł jednak własną drogę.¹

Referat prof. Dłuskiej był uzupełnieniem drukowanej wersji jej pracy², pokazaniem wyników dalszego etapu prac nad wersyfikacją Mickiewicza. Dotyczył on głównie tematu: „Mickiewicz jako stylizator“. Referentka poprzez omówienie różnych form stylizacyjnych stosowanych przez poetę doszła do wniosku, że jakkolwiek stylizatorstwo Mickiewicza wywodzi się z tradycyjnej warstwy pseudoklasycyzmu, to jednak jako postawę wyjściową wybrał on marginalne formy tej epoki, tj. żywą falę wiersza, która była ujściem dla twórców duszących się w sztywnych kanonach, i na niej dopiero budował; był więc kontynuatorem, ale po przestawieniu wartości stylizatorskich pseudoklasycyzmu z miejsca marginesowego na miejsce centralne.

Dyskusja podkreśliła ogromne wartości metodologiczne prac prof. Mayenowej i prof. Dłuskiej nie tylko dla stylistyki, ale także dla językoznawstwa, przy badaniach nad historią języka. Na przykładzie obu prac wskazywano na wielką doniosłość naukowej współpracy historyków literatury z językoznawcami.

Obrady zamknął dłuższym przemówieniem prof. Wyka, podkreślając, że Sesja jest wspólnym dziełem wszystkich polonistów, tj. historyków literatury i językoznawców.

*

Jak wynika z pobieżnego omówienia treści prac Sesji — rezultaty jej są ogromnie trudne do podsumowania.

Niemniej nie wolno sprawozdawcy nie pokusić się o próbę zreasumowania jej osiągnięć i braków — choćby na prawach osobistych impresji.

Przyjmując dla oszczędności miejsca metodę enumeracji — oto, co należy zanotować po stronie osiągnięć:

1. pokwitowanie stanu edytorstwa naukowego dzieł Mickiewicza i postulowanie jego potrzeb na przyszłość;
2. szerokie wprowadzenie do badań historycznoliterackich problematyki języka artystycznego;
3. pogłębienie metod badawczych w zakresie prac interpretacyjnych (Wyka, Janion, Stefanowska);
4. zainicjowanie współpracy naukowej między historykami literatury i językoznawcami;
5. próbę ukazania Mickiewicza w powiązaniu z różnymi problemami kultury ogólnoeuropejskiej.

Po stronie braków należy przede wszystkim zapisać:

1. brak omówienia kompleksu zagadnień dotyczących *Trybuny Ludów*;

¹ Praca prof. Mayenowej będzie publikowana w mickiewiczowskim zeszycie *Pamiętnika Literackiego*.

² O wersyfikacji A. Mickiewicza (PIW, 1955).

2. małe uwzględnienie w poszczególnych pracach problematyki o charakterze przekrojowym, bądź wzdłuż twórczości Mickiewicza, bądź wzdłuż epoki;

3. wielopłaszczyznowość i różne zakresy interpretacji poszczególnych dzieł Mickiewicza, utrudniające ogólne wnioski dla całej jego twórczości;

4. słabe wyakcentowanie problematyki romantyzmu jako prądu kulturalnego, dla którego twórczość Mickiewicza jest najbardziej reprezentatywna.

Dorobek Sesji Historyków Literatury i Językoznawców powinien być oceniany jednak łącznie z wynikami poprzednich konferencji: Historyków¹ i Historyków Sztuki². Dopiero bowiem przy uwzględnieniu całości wysiłku naukowego w Roku Mickiewiczowskim uzyskamy właściwy obraz postępu naszej wiedzy o Mickiewiczu i jego epoce.

ROK MICKIEWICZOWSKI ZA GRANICĄ

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

W Czechosłowacji

3-tomowy wybór pism Mickiewicza po czesku, obszerny wybór poezji Mickiewicza po polsku (z oryginalnymi, całostronicowymi, barwnymi ilustracjami Karola Svobidyńskiego), książeczka dra Otokara Bartoša pt. *Adam Mickiewicz*, piękny bibliofilski druk *Ody do młodości* (nakładem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Ołomuńcu) — oto przykładowe pozycje (nie wymieniamy licznych artykułów w czasopismach), które świadczą, że uroczystości mickiewiczowskie w Czechosłowacji nie miały charakteru jedynie kurtuazyjnych obchodów. Mickiewicz jest bowiem w najbardziej zasadniczym znaczeniu żywą częścią literatury narodu czeskiego i słowackiego. Jest poetą czytany. Świadczą o tym liczne przekłady jego dzieł. Mickiewiczowska poezja odegrała olbrzymią rolę w kulturze czechosłowackiej. Do jej ideowych i artystycznych wartości sięgał pierwszy naprawdę wielki poeta czeski Karol Hynek Macha. Z Mickiewiczowskich *Ballad* brał wzór wybitny przedstawiciel czeskiego odrodzenia narodowego Franciszek Čelakowsky. Z Mickiewiczowskich źródeł czerpała patriotyczna poezja Svatopluka Czecha. Tłumaczyli Mickiewicza wybitni poeci, jak np. El. Krasnohorska, J. V. Sladek i J. Vrchlicky. Zamiłowanym tłumaczem Mickiewicza był zmarły przed kilku laty wybitny współczesny poeta czeski Franciszek Halas, tłumacz *Dziadów*, *Grażyny*, *Konrada Wallenroda* (śmierć zaskoczyła go w czasie pracy nad przekładem *Pana Tadeusza*).

I nauka czeska otaczała Mickiewicza czujną uwagą. W r. 1898, w stulecie urodzin poety, ukazała się monografia Mickiewicza napisana przez wybitnego, przedwcześnie zmarłego historyka literatury L. K. Hofmana. Żywe zainteresowanie Mickiewiczem reprezentuje znakomity historyk literatury czeskiej i polskiej Karol Krejčí, znany, popularny i w Polsce znawca i miłośnik naszej literatury. Dodajmy — autor cennego dzieła *Dejiny polské literatury*, książki liczącej około 600 stron druku, wydanej w r. 1953.

Niezapomnianym wspomnieniem utrwalił się w pamięci naszej delegacji uroczysty wieczór na Uniwersytecie Karola w Pradze. Przyznam się — choć w Roku Mickiewiczowskim wypełniałem niejednokrotnie zaszczytną służbę polonistyczną, wygłaszając referaty o twórcy *Pana Tadeusza* — że byłem niemal jak nowicjusz wzruszony, kiedy w szczelnie wypełnionej auli najstarszego uniwersytetu na ziemiach słowiańskich mówiłem w imieniu naszej delegacji o Mickiewiczu do czeskich

¹ Por. *Polonistyka*, nr 6/1955, s. 94—95.

² Organizowanej przez Komisję Naukową Obchodu Roku Mickiewicza PAN w dniach 7—9 listopada 1955 r.

przyjaciół, do przedstawicieli bratniego narodu, który umieścił naszego największego poetę w żywej tradycji swojej kultury, a także kiedy później słuchałem obszernego, źródłowego wykładu prof. Karola Krejčego i pięknych recytacji (m. in. wiersza o Mickiewiczu Jarosława Vrchlickiego w wykonaniu zasłużonej artystki Ewy Vrchlickiej, wnuczki poety). Powagę pięknego wieczoru podnosił udział całego Senatu Uniwersytetu Karola, rektora i profesorów, którzy wystąpili w togach, poprzedzeni niesionymi starymi insygniami słynnej uczelni.

Nie piszę tu dokładnej kroniki pobytu naszej delegacji w Czechosłowacji (uczyniła to Janina Broniewska - w dwóch numerach *Życia Literackiego* z grudnia ub. r.). Wspomnę więc tylko, że z Pragi pojechaliśmy do Ołomuńca, gdzie uroczystości mickiewiczowskie odbyły się w Wyższej Szkole Pedagogicznej, która z pietyzmem zorganizowała wystawę mickiewiczowską (nie brak było i pierwodruków). W uroczystościach mickiewiczowskich w Ołomuńcu wzięli udział również przedstawiciele polskiego szkolnictwa w Czechosłowacji. *Pieśń filaretów* odśpiewał chór studentów polskich w Wyższej Szkole Pedagogicznej.

Potem było Brno. Wieczór na uniwersytecie, otworzony przez profesora sławistyki dra Józefa Hrabaka, z referatem dra J. Krystynka.

I ostatni etap podróży — stara Bratysława, znów uroczysty wieczór, na którym referat o Mickiewiczu wygłosił wybitny poeta słowacki Wojciech Michalik. Tu słuchaliśmy pięknej recytacji Ewy Krystynovej, artystki Teatru Narodowego w Bratysławie, która przez 35 minut (z pamięci, bez książki w ręku!) recytowała obszerne fragmenty *Konrada Wallenroda*. I recytowała z głębokim zrozumieniem poematu, z serdecznym osobistym przeżyciem! Pytaliśmy później Ewy Krystynovej, w jaki sposób opanowała tak imponująco wielkie fragmenty Mickiewiczowskiego utworu. Nie uczyła się ich specjalnie na akademii. Przed dwoma laty wzięła do ręki po raz pierwszy słowacki przekład *Konrada Wallenroda*. Spodobał się jej. Czytuje go często. To po prostu miłość do wielkiej poezji. Mówiliśmy potem z Janiną Broniewską i Stanisławem Ryszardem Dobrowolskim, że warto przypomnieć w naszym kraju ten piękny przykład żywego stosunku artystki do poezji Mickiewicza.

A teraz powrót do Pragi. Jeszcze jeden uroczysty wieczór zorganizowany przy współudziale Związku Pisarzy Czechosłowackich. I jeszcze raz słyszymy słowa Mickiewicza w obcym, a tak bliskim, rozumiałym języku:

*O zvesti lidu, o ty archo smiru,
zaslych uz casu s nedavnymi lety,
v tebe lid vklada zbraň svych pohatyru,
myslenek hedvab a svych citu kvety!*

W Berlinie

W jaki sposób piękno i mądrość Mickiewiczowskiej poezji wchodzi w świadomość naszych najbliższych sąsiadów na Zachodzie? Czyli — po prostu — w jakich przekładach dociera Mickiewicz do mieszkańców Niemieckiej Republiki Demokratycznej? Oto pytanie, jakie nasuwa się każdemu, kto otwiera wydany niedawno w Weimarze obszerny wybór utworów naszego poety po niemiecku.

Niestety, przekłady są przeważnie słabe. Czytamy na otwartej przypadkowo stronie:

*...Jedoch zur schlanken Preussenpappel sehnt
sich noch wie frührer Litaun's Hopfenranke...*

Ale ten „was litewskiego chmielu“, który „tęskni do smukłej topoli“, nie jest na pewno wiernym odpowiednikiem wdzięku poetyckiego, jaki przemawia z pięknego dwuwiersza oryginału:

...Tylko gałązka litewskiego chmielu
Wdziękami pruskiej topoli ńecona...

Przeciętny czytelnik niemiecki, który nie zna języka polskiego, nie obcuje z rzeczywistym pięknem Mickiewiczowskiej poezji. Stwierdzali to z żalem w rozmowach w czasie uroczystości Mickiewiczowskich słaWiści i poloniści z Uniwersytetu Humboldta.

A przecież Mickiewiczowskie słowa budziły niejednokrotnie oddźwięk i w sercach, i w umysłach najlepszych Niemców. Jeszcze za życia Mickiewicza przetłumaczono na język niemiecki *Pana Tadeusza*, *Księgi Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego*, *Konrada Wallenroda* i inne utwory. Ale stosunki polityczne i podsycana przez reakcyjne rządy nienawiść między naszymi narodami nie sprzyjały dalszym tłumaczeniom i znajomości Mickiewicza w Niemczech. Żywimy głębokie przekonanie — mówiliśmy o tym z przyjaciółmi z NRD — że w nowej sytuacji historycznej, wbrew nienawiści, jaką między narodem polskim a niemieckim próbował w ostatniej wojnie utrwalić zbrodniczy hitleryzm, dzieła Mickiewicza i ich szlachetny humanizm przemawiać będą do Niemców tak, jak do Polaków przemawiają utwory Goethego i Schillera.

To nie tylko deklaracja. W druku jest nowy przekład *Pana Tadeusza*, pióra WALTERA Panitza, lepszy — jak można sądzić z fragmentów zamieszczonych w prospekcie wydawnictwa — od dawnych. Rośnie kadra niemieckich polonistów, m. in. na uniwersytetach w Berlinie i Jenie. Wśród niemieckich slawistów działa wybitny znawca i miłośnik literatury polskiej profesor Wiktor Falkenhahn z Uniwersytetu Humboldta. Rozmawiałem z jego słuchaczami. Są głęboko zainteresowani literaturą polską i rzetelnie pracują. Niektórzy próbują tłumaczyć. Ożywiły się również zainteresowania językiem polskim i literaturą wśród pisarzy niemieckich. Daje to podstawę nadziei, że czytelnik niemiecki będzie mógł poznawać Mickiewicza w przekładach, które go ukażą naprawdę jako największego poetę naszego narodu.

Uroczystości niemieckie w Berlinie świadczyły o głębokim pietyzmie dla naszego poety. Brałem udział w dwóch wieczorach. Pierwszy, zorganizowany przez Uniwersytet Humboldta i Ministerstwo Kultury, miał charakter raczej sesji naukowej. Obszerny, niebanalny referat, świadczący o rzetelnej znajomości twórczości Mickiewicza, wygłosił prof. Falkenhahn. Drugi wieczór, zorganizowany przez Niemiecki Komitet Obrońców Pokoju, był otwartą, uroczystą akademią (wzięło w niej udział około 1000 osób), na której pięknie i serdecznie mówił o Mickiewiczu wybitny pisarz Stefan Hermlin (autor — przypomnijmy — tłumaczonej na język polski książki pt. *Młodość nieujarzmiona*).

„*Dem Deutschen Volke*“ — narodowi niemieckiemu — tak brzmi dedykacja Mickiewicza na niemieckim przekładzie *Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego* z r. 1833. W tym samym roku szlachetny poeta niemiecki Ludwik Uhland pisał w wierszu pt. *Do Mickiewicza*:

..Co ja słySzę? Wieszcz natchniony
Złotą lirę wziął do ręki.
Coraz pełniej dzwonią tony,
Potężnymi on podźwiewki
W martwych iskrę zbudzi nową,
Trupy z mogił pchnie do dzieła,
SłySzę twórcze mistrza słowa:
— Jeszcze Polska nie zginęła!

(Przekład Seweryna Duchinińskiego).

Uroczystości mickiewiczowskie w Niemczech (przypomnijmy, że część ich odbyła się już w sierpniu 1955 r., w rocznicę wizyty Mickiewicza u Goethego w Weimarze) świadczą, że postępowe siły narodu niemieckiego nawiązują w swoim kulcie dla największego poety polskiego do najlepszych tradycji w przeszłości, że poezja Mickiewiczowska pełni najszczytniejszą służbę — zbliża nasze narody we wspólnej walce o pokój i szczęście ludzkości.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

Na Węgrzech

W dniu 25 listopada ub. r. wystawy wielkich księgarń w Budapeszcie ozdobione były portretami Mickiewicza i tomikami jego utworów w przekładach węgierskich: a więc ładnie wydana antologia poezji polskiej, w której wiersze i artykuły publicystyczne Mickiewicza zajmują pokaźny rozdział, a więc wybór utworów Mickiewicza, wreszcie ozdobny tomik *Sonetów krymskich*. Zabrakło, niestety, tomiku z *Panem Tadeuszem*, którego przekład nie jest jeszcze ukończony.

W wielu księgarniach Dzień Mickiewiczowski stał się okazją do pokazania w ogóle Polski w węgierskim dorobku wydawniczym. Obok wymienionych tomików Mickiewicza na wystawach można więc było oglądać świeżo wydanych *Krzyżaków* Sienkiewicza, *Lalkę* Prusa, *Pamiętkę z Celulozy* Newerlego... Poza tym — dzieła pisarzy węgierskich poświęcone Polsce, m. in. zbiorki wierszy Vörösmartiego, który nie jeden ze swych utworów poświęcił powstaniu listopadowemu i Mickiewiczowi. Tymy widzów zatrzymywały się i przed witryną Czytelnicy Polskiej, gdzie ujrzeć można było ładnie prezentującą się wystawę polskich wydawnictw mickiewiczowskich.

Wieczorem tego dnia w sali Akademii Nauk odbyła się centralna akademii ku czci Mickiewicza, zorganizowana przez Węgierską Radę Pokoju, Akademię Nauk, Związek Literatów i oddział UNESCO. W prezydium i wśród publiczności, która szczerze zapełniła wspaniałą salę, znajdowali się m. in. przedstawiciele rządu, partii, świata naukowego, literackiego, dyplomacji... Przewodnictwo objął światowej sławy uczony Geörgy Lukács, referat o Mickiewiczzie wygłosił prof. Endre Kovács, laureat nagrody im. Kossutha, którą otrzymał za książkę o gen. Bemie; w części artystycznej wystąpili znani i cenieni artyści teatrów budapeszteńskich: Tibor Bodor, Sándor Szabó, Erzsébet Palotai, Zsuzsa Bánki i Irén Sütő; utwory Szopena wykonał zasłużony artysta węgierski R. L. — Lajos Hernádi. Nic dziwnego więc, że poziom akademii był niezwykle wysoki, że w wykonaniu poszczególnych numerów i w stronie organizacyjnej wyczuwało się głęboką dbałość o to, by nazwisko i twórczość Mickiewicza stały się bliskie wszystkim obecnym. Nastrój na sali podniosły, a jednocześnie pełen entuzjazmu, świadczył, że starania te nie poszły na marne. A dla niewielkiej grupki Polaków (wśród nich autora niniejszej notatki) organizatorzy przygotowali wzruszające zakończenie: Państwowy Chór Budapeszteński wykonał nasz hymn po polsku, z nieskazitelną niemal dykcją i w świetnym opracowaniu muzycznym.

Nazajutrz prasa budapeszteńska przyniosła szczegółowe sprawozdanie z akademii oraz liczne artykuły o Mickiewiczzie, przekłady jego wierszy, rozpraw publicystycznych itp. Nie pozostało w tyle i radio. Z prasy i radia czytelnicy i słuchacze węgierscy dowiadawali się więc nie tylko o życiu i twórczości naszego największego poety, ale i o jego stosunku do sprawy węgierskiej (*Odezwa do Węgrów*), o wspólnych cechach romantyzmu polskiego i węgierskiego (idee narodowo-wyzwoleńcze i rewolucyjne u Petöffiego, Vörösmartiego i in.), o międzynarodowym znaczeniu twórczości i działalności Mickiewicza. Wszystko to dobrze przysłużyło się sprawie polskiej na Węgrzech.

W dniu 1 grudnia odbyła się uroczystość mickiewiczowska na Uniwersytecie

Budapeszteńskim. Program wypełniły: referat podpisanego na temat stanu mickiewiczologii w Polsce i utwory Mickiewicza w wykonaniu młodzieży uniwersyteckiej, studentów i studentek slawistyki.

I jeszcze szereg uroczystości w miastach prowincjonalnych, organizowanych przez miejscowe oddziały Rady Pokoju, oddziały Związku Literatów, czynniki partyjne, szkoły... W m. Szombathely wzruszająca uroczystość o charakterze kameralnym, zakończona parogodziną rozmową przedstawicieli społeczeństwa tego wybitnie kulturalnego ośrodka prowincjonalnego z autorem tego sprawozdania. Rozmowa swobodna, niezwykle ujmująca w nastroju głębokiej przyjaźni Węgrów dla Polski i Polaków.

A potem akademie w Békéscsaba, z udziałem młodzieży szkolnej, połączona z wystawką książki polskiej w przekładach węgierskich.

I wreszcie niezwykle piękna uroczystość w Székesfehérvár, tym mieście historycznych pamiątek z czasów dynastii Arpadów. Uroczystość zorganizowana przez Radę Pokoju i miejscowe gimnazjum żeńskie, z referatem znanej tłumaczki literatury polskiej na język węgierski — Grácii Kerényi. Świetny chór gimnazjalny, który odśpiewał ludowe piosenki węgierskie i polskie, doskonale przygotowany zespół taneczny uczennic, które wykonały węgierskie tańce ludowe, utwory Szopena w wykonaniu uczestnika Konkursu Szopenowskiego — pianisty Imre Szendrei, a wreszcie deklamacje uczniowskie *Ody do młodości*, wierszy do Maryli, fragmentów *Pana Tadeusza*, *Sonetów krymskich*, *Odezwy do Węgrów* — wszystko to złożyło się na uroczystość niezwykle wzruszającą, bo pełną młodzieńczego entuzjazmu, bezpośredniości i serdeczności.

Przełom listopada i grudnia setnej rocznicy śmierci Mickiewicza rozszerzył rzetelnie wiedzę o autorze *Pana Tadeusza* i wiedzę o Polsce dawnej i dzisiejszej w społeczeństwie węgierskim. Wdzięczność za to należy się od nas wszystkim instytucjom węgierskim, które z taką dbałością organizowały akademie, odczyty, zebrania, przede wszystkim zaś Węgierskiej Radzie Pokoju, która w uroczystościach mickiewiczowskich spełniała rolę największą. A ponadto wdzięczność narodowi węgierskiemu, który na każdym kroku akcentuje swą miłość do narodu polskiego. Uroczystości mickiewiczowskie w Budapeszcie i w miastach prowincjonalnych były tego dobitnym wyrazem.



TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Zofia Szmydtowa — Cervantes — człowiek i pisarz	1
Władysław Słodkowski — „Syzyfowe prace“ Stefana Żeromskiego na tle lektury „Dzienników“	3

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Halina Bartnicka — Refleksje poegzaminacyjne polonisty	21
Barbara Bartnicka-Dąbkowska — Braki gramatyczne u naszych absolwentów	30
Michał Jaworski — Opisy przyrody w „Syzyfowych pracach“ Ste- fana Żeromskiego	32
Program języka polskiego dla klas V—VII (Projekt)	38
Od Redakcji	51

OCENY I SPRAWOZDANIA

Alina Nofer — O jednym podręczniku i jednej recenzji	52
Zofia Jakubowska — O Lindem i jego „Słowniku“	57
Nowe książki i wznowienia („Szkice i materiały do dziejów litera- tury staropolskiej“ — Ignacy Krasicki: „Pisma wybrane“ — Zagadnienia prawne w „Panu Tadeuszu“)	58

KRONIKA

Rozstrzygnięcie Konkursu Mickiewiczowskiego „Polonistyki“	62
Jadwiga Rużyło-Pawłowska — Sesja Historyków Literatury i Ję- zyka poświęcona twórczości A. Mickiewicza	63
Rok Mickiewiczowski za granicą (Jan Zygmunt Jakubowski — W Czechosłowacji — W Berlinie. Eugeniusz Sawrymowicz — Na Węgrzech)	76



BIBLIOTEKA

W. S. P.

w

Gdańsku

Kat. Nisi. Lit.

GL-5258

