

WYDZIAŁ SZKOLENIA PEDAGOGICZNEGO
W GDAŃSKU

ROK IX

WARSZAWA • MARZEC — KWIECIEŃ 1956

Nr 2(45)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

2

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 30 kwietnia 1956 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA:

Paweł Bagiński, Aniela Piorunowa, 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 Wsytkowe Przedsiębiorstwa Sprzedaży Prasy Antykwarycznej „Ruch”
Warszawa, ul. Puławska 108.*

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

Nakład 14412+215 egz.

Podpisano do druku 10 IV 56 r.

Zamówienie 9562

Arkuszy druku 5

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

D-7-976

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



BOLESŁAW BIERUT NIE ŻYJE

KOMITET CENTRALNY PZPR, RADA PAŃSTWA I RZĄD POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

*Do wszystkich ludzi pracy,
do narodu polskiego*

Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, Rada Państwa i Rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z głębokim bólem zawiadamiają cały naród – robotników, chłopów, inteligencję i młodzież naszego kraju, że w dniu 12 marca o godz. 21.30 w Moskwie zmarł po ciężkiej chorobie I Sekretarz Komitetu Centralnego PZPR, towarzysz Bolesław Bierut.

Dotkliwa to strata dla polskiej klasy robotniczej, której towarzysz Bierut był niezłomnym bojownikiem, dla całego ludu pracy, którego był wiernym synem, dla narodu, o którego wolność i lepszą przyszłość walczył od lat młodzieńczych przez całe swe życie.

Młody drukarz – stanął w szeregach bojowników sprawy socjalizmu. Hartował się jako działacz PPS-Lewicy w walce z carskimi zaborcami, z niemiecko-austriackimi okupantami. Od pierwszej chwili powstania Komunistycznej Partii Polski staje pod jej sztandarem. W latach międzywojennych, nie złamany prześladowaniem i wielokrotnym więzieniem, z zapalem i oddaniem organizuje robotników i chłopów pracujących, inteligencję i młodzież do walki z rządami kapitalistów i obszarników o chleb i pracę, o swobody demokratyczne, o pokój i władzę ludu. Jako działacz międzynarodowego ruchu robotniczego uczestniczy w walkach rewolucyjnych bratnich partii.

W dni najcięższych zmagania naszego narodu z hitlerowskim okupantem imię towarzysza Bieruta – „Tomasza“ nierozzerwalnie wiąże się z bohaterскими dziejami Polskiej Partii Robotniczej, której był jednym z współtwórców. Towarzysz Tomasz jest organizatorem i przewodniczącym Krajowej Rady Narodowej – pierwszego demokratycznego przedstawicielstwa ludu polskiego, walczącego o wyzwolenie narodowe i społeczne.

Lata Polski Ludowej spletały się nierozzerwalnie z pracą towarzysza Bieruta – Prezydenta – Prezesa Rady Ministrów – Przewodniczącego Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Narodowego – I Sekretarza KC PZPR. Towarzysz Bierut zapisał się w pamięci narodu jako niezłomny bojownik o umocnienie władzy ludowej, o granice Polski na Odrze i Nysie, o zjednoczenie ruchu robotniczego na gruncie marksizmu-leninizmu, o odbudowę kraju, o rozwój gospodarki i kultury naszej ojczyzny, o umocnienie pozycji Polski w świecie, o socjalizm.

Gorący patriota – był szermierzem braterskiej przyjaźni Polski Ludowej ze Związkiem Radzieckim, ze wszystkimi krajami socjalistycznymi, szermierzem międzynarodowej solidarności ludzi pracy, żarliwym bojownikiem o pokój i przyjaźń między narodami.

Klasa robotnicza, cały naród znały Go jako czołowego działacza partii – przewodniczki ich trudu i walki. Partia, której służył do ostatniego tchnienia – jako nieugiętego żołnierza komunizmu.

Cześć Jego pamięci!

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

BOLESŁAW BIERUT MÓWI...

Warszawo! Przypiekamy ci dziś święcie na mogiły twoich bohaterów, że odbudujemy z gruzów twe gmachy, twe ulice, twe place, wysiłkiem wspólnym, na jaki zdobyć się może miłujący cię naród polski ... Naród polski potrafi odbudować stolicę, przywrócić jej niezapomniane piękno i zapewnić jej godne miejsce wśród wszystkich stolic świata...

(Z przemówienia na pierwszym posiedzeniu Miejskiej Rady Narodowej w Warszawie, 18 stycznia 1945 r.)

Między inteligencją a ludem musi istnieć mocna, trwała więź gospodarcza, kulturalna i duchowa, bliski i serdeczny stosunek wzajemny w pracy codziennej dla narodu i państwa. Bez tego związku, bez pomocy i zrozumienia wzajemnego między ludźmi nauki, wiedzy i wysokiej kwalifikacji a ludźmi pracy fizycznej — nie da się skutecznie wykonać tych wielkich i odpowiedzialnych zadań, jakie na pokolenie nasze włożyła historia.

(Z przemówienia na Kongresie Techników w Katowicach w grudniu 1946 r.)

Trzeba, żeby nasi twórcy współcześni pamiętali, że ich dzieła powinny kształtować, porywać i wychowywać naród. Trzeba, aby nasi twórcy, nasza literatura, nasz teatr, nasza muzyka, nasz film związane były jak najściślej ze społeczeństwem, z jego bolączkami i dążeniami, z jego wysiłkami, pracą, marze-



niami, aby wskazywały mu drogę, mobilizowały do twórczej pracy, aby wydobywały z ludzi najszlachetniejsze pierwiastki, stawały się bodźcem postępu i doskonalenia społecznego.

(Z przemówienia na otwarciu radiostacji we Wrocławiu w listopadzie 1947 r.)

W wielkim i twórczym zadaniu wychowawczym naszego narodu Wam, nauczyciele polscy, przypadła doniosta rola, którą — wierzę gorąco — potraficie wypełnić chlubnie, mobilizując kolektywny wysiłek całej swej organizacji. Tego oczekuje od Was naród, tworzący swój nowy byt socjalistyczny, nową kartę swych dziejów. Bądźcie motorem tej wspaniałej i wielkiej rewolucji kulturalnej, która kształtuje dziś życie narodu, pomnażajcie jej twórcze wyniki. Ponieście w szeregi nauczycielstwa ten gorący zapal, który ożywia serca wielkich szermierzy oświaty, nauki i kultury polskiej, nieśmiertelnych wychowawców narodu: Kopernika, Modrzewskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Kołłątaja, Staszica, Śniadeckich i wielu, wielu innych, których twórcza praca stanowi źródło naszej chwały ojczystej.

(Z przemówienia na III Krajowym Zjeździe ZZNP w 1951 r.)

Życie młodzieży, jej nauka i praca, jej radości i troski — to sprawy, którymi żyje całe społeczeństwo, to zagadnienia bliskie wszystkim ludziom pracy w Polsce, to sprawy i zagadnienia bliskie i drogie naszej Partii. Wśród spraw wielkich i ważnych, realizowanych pod kierownictwem naszej Partii, sprawy wychowania młodzieży należą do spraw najważniejszych...

Jednym z najpiękniejszych, najgłębiej w sercach ludzi zakorzenionych uczuć jest miłość ojczyzny, umiłowanie swego rodzinnego kraju, języka, kultury. Prawdziwa miłość ojczyzny zawsze idzie w parze z poszanowaniem tego, co we wszystkich narodach jest postępowe, co posiada wartość wszechludzką. Prawdziwy patriotyzm zawsze idzie w parze z internacjonalizmem.

(Z przemówienia na II Zjeździe Związku Młodzieży Polskiej w styczniu 1955 r.)

KRYSTYNA KULICZKOWSKA

„KŁOPOTY Z TEORIA” W LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Teoria a praktyka

O wychowawczym wpływie książki na młodego czytelnika mówi się u nas dużo: powtarzamy przy wielu okazjach, że odgrywa ona poważną rolę w kształtowaniu światopoglądu dzieci i młodzieży, że pogłębia ich wiedzę o rzeczywistości, rozwija wrażliwość estetyczną; powołujemy się na ankiety czytelnicze, by dowieść, że książka pomaga w rozstrzygnięciu konkretnych problemów życiowych, itd. Coraz częściej jednak, wypowiadając te sądy, zdajemy sobie sprawę, że operujemy ogólnikami. Coraz częściej stwierdzamy, że o wychowawczym oddziaływaniu książki wiemy w istocie bardzo niewiele, że powierzchownie tylko znamy upodobania i potrzeby młodego czytelnika, że skala naszych pojęć w tej dziedzinie jest bardzo uboga.

Skala pojęć — choć na pewno nie skala doświadczeń. Nie ulega wątpliwości, że zarówno nauczyciel, wychowawca, jak działacz młodzieżowy czy bibliotekarz rozporządzają we własnym zakresie znacznym zasobem cennych doświadczeń i spostrzeżeń, wyniesionych z pracy z dziećmi i młodzieżą, a dotyczących oddziaływania lektury. Rzecz jednak w tym, że materiał tych doświadczeń jest zbyt skąpy, by można z niego wyprowadzić uogólnienia i wnioski, że wszędzie tam, gdzie próbujemy to czynić, natrafiamy na trudności.

Przyczyny tego stanu rzeczy sprowadzają się, moim zdaniem, do dwóch podstawowych faktów: po pierwsze, zbyt mała jest wymiana doświadczeń w tej dziedzinie między przedstawicielami różnych zawodów, po drugie, dotkliwie daje się tu we znaki brak podbudowy teoretycznej, brak wiedzy o przedmiocie. Owe zaś niedomogi praktyki i teorii spletają się ze sobą bardzo ściśle.

Nauczycielowi, który omawia z młodzieżą lekturę szkolną, kierownikowi świetlicy, który organizuje dyskusję nad książką, bibliotekarzowi, który określone utwory podsuwa czytelnikowi, redaktorowi, który przygotowuje książkę do druku i kieruje ją pod właściwym adresem — ogromnie utrudnia pracę oderwanie od problemów, z jakimi styka się psycholog, pedagog-teoretyk, krytyk. Z drugiej strony, ostatnio wymienionym brak kontaktu z „terenem“ w szerokim rozumieniu tego słowa, mają oni zbyt mało materiału do uogólnień. A przecież właśnie prace o charakterze ogólniejszym, teoretycznym mogłyby z kolei dopomóc praktykom do tego, by działalność ich stała się pełniejsza, bardziej świadoma, bogatsza od strony poznawczej. W ten sposób krąg się zamyka.

W chwili obecnej wszyscy, którzy z racji swej pracy zawodowej interesują się literaturą dla dzieci i młodzieży, muszą zdobywać potrzebne materiały po partyzancku, na własną rękę. Nie należy się dziwić, że niemal nie istnieje krytyka książek dla dzieci i młodzieży, skoro krytyk musiałby stać się zarazem historykiem literatury i teoretykiem; nawiązanie do postępowych tradycji w tej dziedzinie, ustosunkowanie się do najbliższej nawet przeszłości — lat międzywojennych, wymaga samodzielnej, wręcz pionierskiej, długoletniej pracy. Nie należy się dziwić, że o reakcjach młodzieży na lekturę mówimy w formie ogólników takich, jak „młodzież lubi przygodę“ lub „baśń przemawia do małych dzieci“, skoro nie zainicjowano dotąd systematycznych badań czytelniczych, a dotychczasowe osiągnięcia z dziedziny psychologii rozwojowej nie przyniosły jeszcze szczegółowego, ujętego po marksistowsku materiału dotyczącego recepcji utworów literackich przez dzieci i młodzież. Na własną rękę borykają się z trudnościami redaktorzy wydawnictw, którzy chcąc udostępnić młodzieży cenny dorobek przeszłości, muszą sami wertować dziesiątki utworów i wypracowywać kryteria ich oceny — gdyż nikt nie dokonał dotąd rewizji tego dorobku — a w dziedzinie produkcji współczesnej wysiłków ich nie pokwituje krytyka.

Czy te konkretnie istniejące trudności każą nam pesymistycznie oceniać sytuację? Bynajmniej. Czujny obserwator rozwoju dziecięcej i młodzieżowej literatury współczesnej oraz recepcji tych utworów musi stwierdzić, że mimo wielu pozycji, które spowodowały w pewnym okresie zjawisko „ucieczki“ młodzieży od tej literatury, linia wstępująca na drodze osiągnięć realistycznych jest tutaj wyraźna, książki rozchodzą się w olbrzymich nakładach i są czytane coraz chętniej. Wszyscy pracujący z młodzieżą doceniają oddziaływanie wychowawcze lektury tak silnie, jak bodaj nigdy dotąd, sprawy te budzą ogólne zainteresowanie.

Trzeba jedynie stwierdzić, że za potrzebami życia w tej dziedzinie nie nadąża polityka kulturalna, że słuszne, uwarunkowane potrzebami życia posunięcia organizacyjne nie zawsze były przemyślane i konsekwentnie prowadzone dalej.

Weźmy choćby taki przykład. W roku szkolnym 1955/56 wprowadzony został (po raz pierwszy w naszych dziejach na wyższej uczelni) wykład z dziedziny literatury dziecięcej i młodzieżowej na IV roku polonistyki wyższych szkół pedagogicznych i na II roku pedagogiki studiów zaocznych PWSP — dla nauczycieli uprawiających już swój zawód. Dalej: od kilku już lat literatura dla dzieci i młodzieży stanowi osobny przedmiot nauczania w liceach pedagogicznych, wykłady z tej dziedziny odbywają się także na kursach bibliotekarskich. Projekt nowego programu dla szkół podstawowych uwzględnia omawianie arcydzieł polskiej i światowej literatury dziecięcej.

Są to posunięcia niewątpliwie słuszne, uwarunkowane potrzebami społecznymi, nie mówiąc o tym, że jest to „awans“ tej dziedziny twórczości,

przez tyle pokoleń traktowanej po macoszemu. Zarazem jednak wyłania się pytanie, z jakich materiałów mogą korzystać ci, którzy nie tylko chcą się w tej dziedzinie kształcić sami, lecz mają też uczyć innych. Walka o marksistowską historię i teorię literatury nie objęła dotąd swym zasięgiem literatury dla dzieci i młodzieży, nie przeprowadzono rewizji odziedziczonego dorobku, brak nowszych opracowań, materiałów bibliograficznych, podręczników, pomocy naukowych. O Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie mogę mówić w oparciu o doświadczenia własne. Muszę stwierdzić, że zainteresowanie słuchaczy tym przedmiotem jest ogromne. Sam fakt, że na 40 tegorocznych magistrantów (jest to pierwszy rok prac magisterskich na PWSP po wprowadzeniu reformy studiów) 10 pisze prace właśnie z literatury dziecięcej i młodzieżowej — daje do myślenia. Trzeba przy tym stwierdzić, że ta dziesiątka to grupa ambitna, prawdziwie zainteresowana przedmiotem, a warunki pracy mająca nader trudne, gdyż musi na własną rękę szukać materiałów, które przeciętny absolwent ma w pewnym stopniu zebrane, uprzystępnione.

Tego zapału, tego szczerego zainteresowania nie wolno marnować. W chwili obecnej powstanie ośrodka badawczego, który stworzyłby formy kolektywnej współpracy wszystkich zainteresowanych tą dziedziną twórczości, pomógł wypracować podstawy wiedzy oraz nowe kryteria wartościowania utworów dla dzieci i młodzieży, ośrodka, z którego wyszłyby młode kadry naukowców, autorów koniecznych opracowań — wydaje się palącą potrzebą. Bez skoordynowania wysiłków pedagogów, psychologów, redaktorów, autorów, krytyków, bibliotekarzy, bez wymiany doświadczeń — nie do pomyślenia jest wyjście z istniejących trudności.

Byłoby niesprawiedliwością twierdzić, że prób takich nie było dotąd. Przedsiębrano je w Polsce Ludowej dwukrotnie i warto na tym miejscu poświęcić im parę uwag, mimo iż żadna z tych prób nie doprowadziła do zorganizowania systematycznych, trwałych form współpracy.

Dwa zjazdy

Pierwszą z takich prób był I Ogólnopolski Zjazd Literatury Dziecięcej zorganizowany przez ZNP w r. 1947. Po raz pierwszy w Polsce zebrali się tutaj ludzie różnych zawodów i środowisk: autorzy, graficy, krytycy, wydawcy, psychologowie, wychowawcy, bibliotekarze, studenci — by wspólnie rozpatrzyć aktualne problemy literatury młodzieżowej od strony artystycznej, psychologicznej, wychowawczej. Nie ulega wątpliwości, że zarówno w referatach i w dyskusji, jak w uchwałach Zjazdu wiele było jeszcze elementów niedojrzałych, że nie umiał on w sposób zdecydowany odciąć się od ideologii lat międzywojennych zarówno w poglądach pedagogicznych, jak w ujęciach psychologicznych, jak wreszcie w interpretacji bieżącej twórczości. Trzeba jednak stwierdzić, że sprawy literatury dziecięcej i młodzieżowej zostały tu omówione wnikliwie i wszechstronnie, że

zaakcentowano silnie problematykę moralną tej literatury oraz jej walory artystyczne — zagadnienia poważnie w ciągu następnych lat zaniedbane. Szczególnie ciekawy był referat prof. S. Baley pt. *Literatura dla dzieci a etyka*; warto doń sięgnąć, gdyż zawiera on wiele materiału do przemyśleń, wiele spostrzeżeń, które mogą i dzisiaj stanowić wytyczne w kierowaniu lekturą dzieci i młodzieży.¹

Zjazd warszawski miał być pierwszym krokiem na drodze do realizacji postulatów sformułowanych w ten sposób przez prof. S. Szumana:

„Musi z czasem powstać poważna, gruntowna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży, posługująca się wszystkimi tymi metodami, jakimi się posługuje solidna naukowa analiza i krytyka literacka. Trzeba, by z czasem zostały wyodrębnione i jasno postawione wszystkie zasadnicze zagadnienia tej literatury, zagadnienia treści, tematu, formy, kompozycji, rodzajów literackich itp., wspólne literaturze dla dzieci i literaturze dla dorosłych, jak też zagadnienia specjalne i specyficzne literatury tworzącej osobny rodzaj piśmiennictwa literackiego. Tylko drogą rzeczowych, ścisłych badań oraz odkrywczych i krytycznych rozpraw na temat zagadnień tej literatury będzie można dojść do jasnej oceny wartości istniejących i do zarysowania perspektywy dalszych możliwości i zadań tej literatury.”

Tych słusznych postulatów nie dało się jednak ani ściślej sprecyzować w toku obrad, ani zrealizować w ciągu najbliższych lat, co już w sprawozdaniach prasowych zaraz po zakończeniu narady uzasadniano bardziej palącymi potrzebami w tej dziedzinie. Taką palącą potrzebą było przede wszystkim wytrzebiecie bezwartościowej tandety, która w latach prywatnej inicjatywy zalewała rynek wydawniczy. „Walka ze złą książką i złym czasopiśmem“, postulowana w jednej z uchwał zjazdowych, została istotnie w następnych latach podjęta w sposób konsekwentny i energiczny, bowiem komórka opiniodawcza utworzona przy Ministerstwie Kultury i Sztuki przyczyniła się w znacznym stopniu do niedopuszczania na rynek rentownej „tandety“ produkowanej przez prywatne firmy wydawnicze.

W innych już warunkach — w latach planowej gospodarki kulturalnej, uspołecznionych wydawnictw i wysokich nakładów książek — odbywała się druga narada poświęcona problemom literatury dla dzieci i młodzieży — rozszerzone Plenum Zarządu Głównego Związku Literatów Polskich w r. 1951.

Jeśli podstawowe zagadnienie stawiane na I Ogólnopolskim Zjeździe można by sformułować: „Jaka powinna być literatura, by znaleźć oddźwięk w psychice młodego czytelnika?“, to narada w r. 1951 wysunęła inne podstawowe zagadnienie: walkę o nowy temat w literaturze socjalistycznej, o jej nową zawartość ideologiczną.

Głównym zadaniem Plenum było ukierunkowanie ideologiczne pracy

¹ *Ruch Pedagogiczny*, 1947, nry 4, 5.

autorów, krytyków oraz wszystkich uczestniczących w procesie powstawania i rozpowszechniania książki.

„Literatura dla dzieci i młodzieży — głosiła rezolucja Plenum — winna wychowywać budowniczych Polski Socjalistycznej na prawych i odważnych obywateli, świadomych wielkości celu, który stawia przed nimi epoka [...] winna uchronić dochodzące do świadomego życia pokolenie przed rozkładającymi wpływami psychiki i moralności szlacheckiej i burżuazyjnej.“

W toku obrad dyskutowano środki wiodące do uaktywnienia autorów, krytyków, wychowawców i redaktorów w kierunku podniesienia ich twórczości i działalności na wyższy poziom ideologiczny, wskazywano im drogi przewyciężenia obciążeń i przeżytków. Wysłunięto więc postulat wyjazdów w teren, do fabryk i uczelni, by dać autorom możność bliższego zaznajomienia się z życiem, pracą i nauką młodzieży. Położono duży nacisk na zacieśnienie współpracy autorów z organizacją zetempowską i szkołą. Apelowano do najlepszych pisarzy, by nie uważali tej dziedziny twórczości za drugorzędną. Występowano przeciwko wąsko pojętemu utylitaryzmowi zarówno w samej literaturze, jak w pracy wydawnictw.

Obok tych bezsprzecznych osiągnięć Plenum ZG ZLP popełniło jednak niewątpliwie błędy, charakterystyczne dla wszystkich dziedzin twórczości artystycznej tych lat. Powiedziano na przykład w rezolucji, że „literatura dla dzieci i młodzieży przyswoiła sobie na ogół główne zasady realizmu socjalistycznego“, a był to przecież moment, gdy stawiano za ledwie pierwsze, nieudolne i częstokroć fałszywe kroki na drodze do zrozumienia, czym jest ta metoda twórcza.

Może warto w odniesieniu do Plenum skonkretyzować zarzuty wysuwane niejednokrotnie w stosunku do innych dziedzin polityki kulturalnej. W obradach Plenum znalazło więc swój wyraz ciasne, wulgaryzatorskie rozumienie realizmu socjalistycznego: mówiono wprawdzie o podniesieniu poziomu artystycznego twórczości dla dzieci i młodzieży, lecz poza postulowaniem bojowej tematyki nie omawiano żadnych spraw związanych z warsztatem twórczym pisarza, specyfiką literacką; potępiono wprawdzie schematyzm, lecz wysunięto na czoło i podano za wzór książki artystycznie słabe — jedynie z racji poruszenia przez nie tematyki „produkcyjnej“; zachęcano wprawdzie do współpracy autorów o wyrobionych piórach, zarażem jednak zniechęcano do pisania przedstawicieli starszego i średniego pokolenia przez zbyt rygorystyczne określenie granic, których nie wolno im przekroczyć, jeśli chcą być „na linii“, nie stworzono atmosfery, która pozwoliłaby im pomówić o swych bolączkach i trudnościach. „Autorzy — pisała Hanna Mortkowicz-Olczakowa w sprawozdaniu z Plenum — czuli się czasami jak dzieci skarcone za dawne przewiny czy niedostateczne postępy.“ Warto tu przypomnieć wypowiedź Igora Newerlego, który mówił na Plenum o dysproporcji między pozorną łatwością wyboru tematu a trudnościami warsztatowymi samego twórcy, a także o tym, że tendencja

wyręczania się książką jako podręcznikiem wiedzy o Polsce współczesnej nie jest słuszna, bowiem utwór nie odegra swej roli, jeśli brak w nim ukochania tematu, emocjonalnego zaangażowania w sprawę współczesnego życia umiejętności mówienia o nim językiem sztuki.

Przerost postulatów i deklaracji nad rzeczową, konkretną dyskusją o sprawach młodzieży, o warsztatowych trudnościach autorów, o specyficznie literackich problemach twórczości dla dzieci i młodzieży sprawił, że narada ZLP nie przyczyniła się do stworzenia stałych form współpracy między literatami, pedagogami, psychologami, że nie ożywiły się ani sekcje twórcze literatury ZLP, ani krytyka.

Bylibyśmy jednak niesprawiedliwi, gdybyśmy zlekceważyli istotne osiągnięcia Plenum. Miało ono nie tylko duże znaczenie aktualno-polityczne, lecz wywalczyło także dla literatury dziecięco-młodzieżowej nową, bojową tematykę, związaną z powstawaniem nowych problemów, nowych treści wychowawczych. Wprowadzenie tej nowej tematyki „na siłę“ nie mogło się obyć bez kosztów: zapłaciliśmy za to ogólnie znanymi, wielokrotnie interpretowanymi chorobami wzrostu — schematyzmem, deklaratywnością, lakiernictwem, ilustratorstwem itd. Mimo iż utwory, które powstały w latach ostatnich, wyrastają już w istocie poza postulaty wytyczone na Plenum, wydaje się, że walka o nowy temat była koniecznym etapem rozwojowym, że samym autorem była ona w jakiś sposób potrzebna do zrozumienia swej nowej roli w społeczeństwie.

Kryzys, który przeżywamy w chwili obecnej w dziedzinie badań nad literaturą młodzieżową, świadczy o tym, że nie wystarczą tu jednorazowe narady, że — powtórzmy to raz jeszcze — trzeba zorganizować formy trwałej kolektywnej współpracy wszystkich zainteresowanych rozwojem literatury dla dzieci i młodzieży. Wyłania się konieczność zjednoczenia rozproszonych wysiłków i podjęcia prac szerszych, o charakterze badawczym, gruntujących wiedzę o przedmiocie.

Dorobek nasz w tej dziedzinie jest bardzo skąpy. Omówmy jednak te materiały, z których na razie wszyscy muszą korzystać.

Parę uwag o istniejącym dorobku

Każdy, kto chce pogłębić swe wiadomości z dziedziny literatury dla dzieci i młodzieży, rozpoczyna od skromnego zestawu pozycji sięgających lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, lat bujnego rozkwitu tej literatury oraz pierwszych prac badawczych. Znajdujemy tu katalogi rozumowane i przewodniki dla czytających książki: Dygasińskiego, Kasy im. Mianowskiego, Karłowicza i inne, z których możemy się dowiedzieć, jakie książki były w tych latach najbardziej poczytne, jakie propagowała ówczesna krytyka pedagogiczna. Z tych samych lat pochodzi studium monograficzne Piotra Chmielowskiego pt. *Czasopisma dla młodego wieku*, zawierające zarys czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży od początków jego powsta-

nia do r. 1880. Studium to jest niezwykle cenne pod względem materia-
lowym, podobnie zresztą jak i inne prace Chmielowskiego, którego spuści-
zna jest dla nas nieocenionym źródłem wiedzy o literaturze XIX stulecia;
bezkrytyczne korzystanie z tego dorobku mogłoby nas jednak narazić na
niebezpieczeństwo tych samych błędów, które obserwowaliśmy w bada-
niach historycznoliterackich w pierwszych latach po wyzwoleniu: zbytnie-
go zaufania do ograniczonych syntez zrodzonych z ducha pozytywizmu.

To samo dotyczy późniejszego o lat 20 opracowania Anieli Szcówny
pt. *Rys historyczny literatury dziecięcej*. Źródło to jest dla nas dzisiaj
dokumentem cennym od strony informacyjnej, nie miarodajnym jednak
ani w periodyzacji, ani w próbach syntezy, ani w ocenie poszczególnych
pozycji.

Praca Szcówny wydana została w r. 1904 w zbiorze zatytułowanym
Nasza literatura dla młodzieży, wespół z pracą St. Karpowicza, która jest
pierwszą i jedyną dotąd u nas próbą wytypowania zagadnień natury teore-
tycznej. Studium to, oparte na najnowszych w danym momencie bada-
niach psychologicznych, zawiera wiele aktualnych do dzisiaj spostrzeżeń
dotyczących reakcji dzieci na lekturę i oddziaływania książki na kształto-
wanie się charakteru młodego czytelnika. Karpowiczowi zawdzięczamy
sformułowanie cennej prawdy, że lekturę należy powiązać z całokształtem
procesu wychowawczego, ze zdobywaniem przez dzieci i młodzież wiedzy
o życiu. Postulował on także (problem ten szeroko omawiał później Ma-
karenko), że książka powinna być pisana „na wyrost“, nie zamykać się ści-
śle w granicach wieku, lecz pobudzać do myślenia, dociekań, dalszego
rozwoju.

Nacisk na moralną problematykę utworu odróżnia oba studia zawarte
w zbiorze *Nasza literatura dla młodzieży* od prac z okresu pozytywizmu,
w których akcentowano przede wszystkim momenty poznawcze.

Późniejsze lata rozwoju literatury dziecięcej usiłuje objąć syntezą
K. Króliński w wydanym w r. 1927 zbiorze *Polska literatura dla dzieci
i młodzieży* — syntezą nikomu jednak nie przydatną, stosującą idealistycz-
ne kryteria w periodyzacji rozwoju tej dziedziny twórczości. Okres
międzywojenny jest zresztą bardzo ubogi w studia z tego zakresu i w rezul-
tacie o latach tych najmniej wiemy — najwięcej tu zaległości do odro-
bienia.

Wzmianki bibliograficzne o książkach najbardziej systematycznie pro-
wadzone były w *Przewodniku Literackim i Naukowym*. Krytyka rozpro-
szona jest po czasopismach; jedyną próbę prowadzenia bardziej systematy-
cznego przeglądu podejmuje *Rocznik Literacki* w latach trzydziestych.
Cenne doświadczenia rozbudowującej się w tym okresie działalności bi-
bliotek dziecięcych zostały wprawdzie podsumowane w pracach z zakresu
czytelnictwa, lecz są one oparte przeważnie na metodach, które nie mogą
nam dzisiaj dopomóc w aktualnych problemach związanych z czytelnic-
twem dzieci i młodzieży

Do dorobku związanego jeszcze ściśle z latami międzywojennymi należy zaliczyć *Antologię literatury dziecięcej* Ireny Skowronkówny. Książka ta ukazała się w r. 1947, a ukończona została w r. 1945, autorka nie mogła więc jeszcze nawet zasygnalizować żadnych tendencji rozwojowych literatury współczesnej i nie należy się dziwić, że w ocenie prądów literackich i poszczególnych pozycji nie wychodzi poza interpretację tradycyjną. *Antologia* stanowiła jednak niewątpliwie cenną pomoc dla wychowawcy w pierwszych latach po wojnie, gdy nie było jeszcze nowych książek, a do pozycji dawnych sięgano bezplanowo i bezkrytycznie. — I dzisiaj zajrzą do niej wszyscy, którzy poszukują źródeł dotyczących zwłaszcza lat 1904—1939, bowiem we wstępie historycznym autorka podejmuje pierwszą próbę kontynuowania pracy zainicjowanej przez Szyckównę.

Dopiero po upływie lat dziesięciu, w roku bieżącym, pomyślano o podobnej antologii (także zresztą dla dzieci młodszych), która ukazała się nakładem PZWS¹. Przydałoby się jednak więcej takich krytycznie opracowanych wyborów z komentarzami, przeznaczonych dla różnego wieku i zawierających już nie tylko teksty literackie, których na rynku nie brak, lecz wypowiedzi krytyków, pedagogów i psychologów, zarówno dawnych, jak współczesnych, o tej dziedzinie twórczości.

Zapóźnienie nasze występuje tym jaskrawiej w zestawieniu z dorobkiem, jakim rozporządza w tej dziedzinie Związek Radziecki. Istnienie przy *Dietgizie* Domu Książki Dziecięcej, ośrodka systematycznych badań nad literaturą dziecięcą i młodzieżową, wokół którego skupia się grono pedagogów, krytyków, badaczy czytelnictwa, dopomaga w koordynowaniu wysiłków, umożliwia publikowanie wyników przeprowadzonych badań oraz ich popularyzację. Wydane zostały w osobnych tomach materiały i referaty z odbywających się narad, np. z sesji Akademii Nauk ZSRR i Ministerstwa Oświaty, odbytej w r. 1952 (z niezwykle cennym referatem L. Dubrowinej), z Wszechzwiązkowego Zjazdu Pisarzy poświęconego literaturze dziecięcej i młodzieżowej (część materiałów z tego zjazdu zamieszczona została w *Literaturze Radzieckiej*, 1952, nr 9). Nakładem *Dietgizu* ukazał się wybór pism Gorkiego poświęconych literaturze dziecięcej i artykuły Makarenki, a ponadto wiele prac o charakterze podręcznikowym, np. *Historia literatury dziecięcej* w opracowaniu Babuszkinej, zbiór studiów Grecyjsznikowej o literaturze radzieckiej oraz liczne *chrestomatie*, zawierające prócz wyboru tekstów dane o autorach i krytykach, począwszy od rewolucyjnych demokratów, oraz wskazówki bibliograficzne. Ukazuje się ponadto stałe wydawnictwo *Woprosy Dietskoj Litieratury*, przynoszące aktualne zbiory studiów krytycznych.

W pracach radzieckich znajdziemy wiele materiałów, cennych dla nas zwłaszcza w okresie, gdy nie mamy jeszcze własnych, omówienie wielu problemów, z którymi sami się borykamy. Stwierdzić jednak trzeba, że

¹ *Literatura dla dzieci. Antologia*. Zebrały J. Michałowska i S. Pokrowska.

mimo tak bogatego dorobku radzieckiego i tam nie znajdziemy jednoznacznej odpowiedzi na nasze wątpliwości, że w sprawach zasadniczych i tam panują jeszcze rozbieżności.

Może warto te wspólne problemy, stojące ciągle otworem, przynajmniej zasygnalizować.

Problemy otwarte

Zagadnienie najbardziej dotąd sporne dotyczy problemu, który można by określić jako trudność w ustaleniu miejsca literatury dla dzieci i młodzieży w dziedzinie zjawisk kultury, trudność, która pociąga za sobą inne, związane z metodą badań i ustaleniem kryteriów oceny. Chodzi tu — mówiąc prościej — o tzw. specyfikę twórczości dla dzieci i młodzieży. Toczyły się u nas na ten temat liczne dyskusje i dotąd nie zdołano dojść do porozumienia. Spotykamy się ze zdaniem, że nie istnieje żadna specyfika, gdyż albo mamy do czynienia z dobrą książką, która należy do literatury pięknej, albo z dydaktyczno-moralizatorskimi preparatami, mogącymi zainteresować jedynie pedagogów lub badaczy dziejów oświaty. Przeciwnicy tego poglądu wypowiadają zdanie, że jest to gatunek literacki odrębny, posługujący się zupełnie specyficznymi środkami wyrazu, wymagający innych kryteriów wartościowania z racji swego wyraźnego „pochylenia“ w kierunku pedagogiki i psychologii.

Materiały radzieckie świadczą, że i w ZSRR zdania na ten temat są podzielone. Wszyscy zgadzają się na jedno: że specyfikę należy tu rozumieć zupełnie inaczej, niż pojmowała ją literatura i pedagogika burżuazyjna. Dubrowina w swoim studium cytuje Pisariewa, który w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia walczył ze „specjalną“ literaturą dla dzieci, stanowiącą, jego zdaniem, „najbardziej żalostną i niepotrzebną gałąź twórczości“. Chodziło tu, oczywiście, o literaturę zafałszowaną, izolującą od konfliktów społecznych, nędzną namiastkę, którą karmiono dzieci i młodzież; przeciwstawianie się takiej literaturze było twórcze, postępowe. W ustroju socjalistycznym, gdzie literaturę w ogóle, zarówno dla dorosłych, jak dla młodzieży, uważa się za wielką wychowawczynię społeczeństw, gdzie nie ma mowy o odrębnej prawdzie dla dorosłych i dla młodego pokolenia, samo życie przyznało tej literaturze równe prawa. Termin „osobności diętskoj litieratury“ powtarza się jednak we wszystkich studiach radzieckich.

Jak więc należy rozumieć te cechy specyficzne? Był w Związku Radzieckim okres — w latach trzydziestych — gdy specyfikę rozumiano jedynie jako hołdowanie potrzebom psychiki dziecięcej. Z tych potrzeb psychicznych tworzono jak gdyby mit, odrywający tę dziedzinę twórczości od życia. Najdalej poszedł tutaj Korniej Czukowski, który w swej książce, zatytułowanej *Od dwóch do piąti* (dziś, niestety, zupełnie u nas niedostępnej, choć tu i ówdzie znajdziemy z niej cytaty), tworzy w oparciu o słownic-

two dzieci osobną poetykę, osobne kanony formalne literatury dziecięcej. Czukowskiego zaatakowano za zbyt jednostronne uwzględnianie potrzeb psychicznych czytelnika w oderwaniu od celów wychowawczych; podobne zjawiska obserwowaliśmy i u nas w pierwszych latach po wyzwoleniu i wówczas właśnie najczęściej powoływano się na Czukowskiego. W ostatnim dziesięcioleciu w Związku Radzieckim teoretyczne próby sformułowania, czym jest specyfika, powracają do podstawowych wytycznych Gorkiego i Makarenki. Chętnie cytuje się znane słowa Gorkiego: „Autor, który wchodzi do literatury dziecięcej, musi brać pod uwagę wszystkie właściwości wieku czytelnika. W przeciwnym razie powstanie książka bez adresu, nie przydatna ani dla dzieci, ani dla dorosłych.“ W ślad za Gorkim krytycy radzieccy unikają obecnie terminu „specyfika literatury dziecięcej“; wszyscy natomiast mówią o „specyfice wieku“. Z innych wypowiedzi teoretycznych Gorkiego wynika, że ów „adres“ rozumiał on bardzo szeroko. Pisać pod określonym adresem — to znaczy mieć do przekazania ważne, istotne treści związane z całokształtem procesu wychowawczego. Brać pod uwagę właściwości wieku czytelnika — to znaczy opierać się na obserwacji życia dzieci i korzystać ze zdobyczy wiedzy psychologicznej.

Były to jednak tylko ogólne wytyczne, zaś bardziej szczegółowe ich sprecyzowanie sprowadza się znowu w jakimś stopniu do formalnych norm i przepisów, jakich autor winien przestrzegać, gdy pisze dla dzieci. Takie właśnie tendencje zaznaczają się w pracach Makarenki, zwłaszcza w artykule *Styl literatury dziecięcej* (zbiór *O dietskoi literaturie i dietskim cztienii*), w którym daje on pisarzom szereg wskazówek dotyczących akcji, postaci bohaterów, języka itd. Niedostatki tej pracy polegają na tym, że nie został tu sprecyzowany postulowany przez Gorkiego adres wieku, że praca nie opiera się jeszcze na mocnych podstawach konkretnej wiedzy z dziedziny psychologii rozwojowej.

Sprawa specyfiki nie jest więc wcale łatwa i prosta, zagadnienie jest w istocie do dzisiaj otwarte.

Ze sprawą tą wiąże się problem stosunku literatury dla dzieci i młodzieży do literatury dla dorosłych. I znowu wszyscy zgadzają się z tezą sformułowaną przez Gorkiego: „Literatura dla dzieci musi być i dla dorosłych literaturą, gdyż inaczej w ogóle nie jest literaturą“ Przeciwwstawiając się traktowaniu tej gałęzi twórczości jako narzędzia praktyki pedagogicznej, jako byle jakiej beletryzacji też wychowawczych, krytycy radzieccy podkreślają, że tylko utwory na wysokim poziomie artystycznym mogą oddziaływać na czytelnika. Dubrowina pisze: „Środkiem oddziaływania wychowawczego, oddziaływania na świadomość, na przeżycia młodego czytelnika jest obraz artystyczny: nie da się go zastąpić ani pouczaniem, ani moralizowaniem, ani nagimi sentencjami.“ Babuszkina we wstępie do swej *Historii literatury dziecięcej* wykazuje ścisłą zależność twórczości dla dzieci i młodzieży od panujących prądów literackich, wylicza

i omawia w toku dalszych rozważań utwory nie pisane dla dzieci, które jednak stały się ich własną lekturą: Puszkina, Andersena, Twaina, Kiplinga, baśnie ludowe. Można by i u nas podać takie przykłady, np. *Trylogia* czy *Krzyżacy* Sienkiewicza lub wiersze Konopnickiej (nie tylko „dziecięce“). Z drugiej strony, Babuszkina, i słusznie, zalicza do wielkiej literatury wszystkie utwory świadomie pisane dla dzieci, które przebiły szablon dydaktyczno-moralizatorski i stały się równouprawnioną częstką trwałego dorobku narodowego. I my mamy tu wiele przykładów — od *Baśni o krasnoludkach i sierotce Marysi* poprzez *W pustyni i w puszczy* do wierszy Tuwima. W ten sposób powstaje swoisty, „mieszany“ ciąg rozwojowy, który w istocie podważa rację bytu sformułowania: „dla dzieci i młodzieży“ i zaciera w pewnym stopniu granice między tymi dwiema gałęziami twórczości.

Ale tu wyłaniają się nowe problemy, które każą nam znowu nawracać do pedagogiki. Przecież już choćby sama próba ustalenia tego swoistego ciągu wartościowej dla młodego czytelnika lektury wymaga nie tylko znajomości literatury, lecz — decyzji pedagogicznej. Odziedziczony dorobek musimy oceniać nie tylko od strony jego przynależności do literatury pięknej, nie tylko musimy eliminować z niego utwory artystycznie słabe, wulgarnie tendencyjne — lecz także od strony naszych dzisiejszych celów i potrzeb wychowawczych. Nie wolno nam oddzielać świadomego wyboru takich, a nie innych pozycji od praktyki pedagogicznej, od zadań wychowania nowego człowieka, kształtowania moralności socjalistycznej. To wychowawcy doby Oświecenia zdecydowali, że adaptacja *Robinsona* i *Guliwera* może być wartościową lekturą dla młodego czytelnika. Adaptacje te nie zostały jednak dokonane raz na zawsze. Jesienią 1955 r. odbyła się w „Naszej Księgarni“ dyskusja na temat adaptacji klasyków (znowu przykład interesującego problemu, który nie został podtrzymany i rozwinięty, nie wzbudził nawet echa w prasie), tegoż samego nawet *Robinsona* — adaptacji nowych, służących socjalistycznym celom wychowawczym i odrębnych dla każdego wieku.

Wszystko więc przemawia za tym, że między literaturą dla dzieci i młodzieży a pedagogiką i psychologią są jakieś tereny pograniczne w zakresie o wiele szerszym, niż można mówić o oddziaływaniu prądów pedagogicznych i wiedzy psychologicznej na literaturę w ogóle. Tę cechę literatury młodzieżowej trafnie uchwyciła Babuszkina pisząc: „Literatura dla dzieci nigdy i nigdzie nie była owocem wysiłków wyłącznie pisarzy dziecięcych, specjalistów w tej dziedzinie. Powstawała ona przy współudziale pedagogów, wydawców, czytelników.“

Sprawa owego „pogranicza“ nie została jednak teoretycznie sprecyzowana, poparta rzeczowymi argumentami. Dlaczego?

Przyczyny tego związane są właśnie z owym „pochyleniem“ literatury dziecięcej w stronę pedagogiki i psychologii, ze ścisłą zależnością od postępu nauki w tych dyscyplinach. Prof. B. Suchodolski we wstępie do I tomu

Studiów Pedagogicznych pisze, że stawiamy dziś dopiero pierwsze kroki na drodze wiodącej do stworzenia marksistowskiej teorii pedagogicznej, że w stadium początkowym są badania nad pawłowizmem. Fakt, że rozporządzamy tu jeszcze tak skromnym dorobkiem, niewątpliwie utrudnia badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży.

Aby badania te mogły się rozwinąć na szerszą skalę, równie potrzebna jest jednak pomoc historyków literatury i krytyków „dorosłej“ twórczości, którzy zbyt często skłonni są pozostawiać rozwiązywanie problemów związanych z tą dziedziną twórczości — jedynie pedagogom. Bez ich pomocy nie zdołamy np. posunąć się naprzód w rozumieniu problemu, ciągle jeszcze dla literatury młodzieżowej otwartego — problemu realizmu. Jak wytłumaczyć, na przykład, fakt, że nasi pisarze, których zaliczamy do najbardziej demaskatorskich realistów krytycznych, pisali dla młodzieży — inaczej? Czy wytłumaczyć to tylko silniejszym w tej dziedzinie naciskiem panujących tendencji pedagogicznych, czy są jakieś inne przyczyny? (Przykłady znaleźlibyśmy i w twórczości Konopnickiej.) Jak wytłumaczyć inny fakt, że pisarze, którzy w pewnym okresie swego rozwoju zdolni byli dać już tylko utwory fałszywe i wsteczne, jednocześnie pisali książki dla młodzieży o trwałych, nieprzemijających wartościach (np. *W pustyni i w puszczy*)? Że inni pisarze zdolni byli napisać dobre książki tylko dla młodzieży (np. Umiński)? Odłogiem leżą problemy języka utworów dla dzieci i młodzieży, problemy, których nie da się rozstrzygnąć bez udziału językoznawców.

Problemów otwartych jest tutaj mnóstwo, trudno je wszystkie nawet zasygnalizować. Czy należy się zniechęcać tym, że jest ich tak wiele? Przeciwnie. W rozstrzygnięciu ich może pomóc każdy, kto z racji swej pracy zawodowej styka się z tą dziedziną twórczości. Cenne tu będą doświadczenia nie tylko pisarza, historyka literatury, badacza-pedagoga i psychologa, lecz także nauczyciela, redaktora, bibliotekarza, cenne będą problemy otwarte, które oni wysuną, znaki zapytania, które w swej konkretnej pracy sformułują. Przyszła placówka badawcza, która powinna i musi powstać¹, będzie się opierać właśnie na tych doświadczeniach, na wysuniętych przez nich zagadnieniach.

¹ W chwili obecnej istnieją już próby stworzenia takiej placówki. Od paru lat mówi się o Instytucie Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży, który ma powstać przy „Naszej Księgarni“, lecz obecnie są widoki, że wkrótce projekt ten wkroczy w stadium realizacji. W Komitecie Nauk Pedagogicznych, w *Studiach Pedagogicznych* pod redakcją prof. B. Suchodolskiego, opracowuje się tom poświęcony literaturze dziecięcej w rozwoju historycznym i dyskutowany jest projekt opracowania zagadnień współczesnych.

O REALIZM WSPÓŁCZESNEJ PROZY DLA MŁODZIEŻY

„Dzieci to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy. Lata nasze dziecinne są to lata naprawdę życia. Dlaczego i na co każą nam czekać?”
(Janusz Korczak — „Kiedy znów będę mały“).

Ostatnie konferencje sierpniowe nauczycieli hasłem „Blżej dziecka“ zmanifestowały dążenie wychowawców do bardziej wnikliwego i troskliwego dostosowywania metod i treści nauczania do zainteresowań, naturalnych potrzeb i rozwojowych możliwości ucznia. Na właściwej drodze zapoczątkowały one walkę o efektywne wyniki nauczania i wychowania.

Literatura dla dzieci i młodzieży, pozaszkolna lektura młodego czytelnika — jest także jednym z bardzo istotnych środków oddziaływania, stanowi niewątpliwie ważny element w całym złożonym systemie wychowania. Dlatego miałoby się ochotę to hasło „Blżej dziecka“ przekazać pisarzom. W ich twórczej pracy miałoby ono znaczyć: bliżej życia dziecka, jego rzeczywistych konfliktów, bliżej jego rzeczywistych uczuć i myśli, bliżej realizmu w utworach przeznaczonych dla dzieci.

„Może w tej dziedzinie, w dziedzinie literatury dla dzieci i młodzieży, należałoby wszcząć dyskusję nad realizmem czy »mistycyzmem«. Nad nową formą i nową treścią, wciągnąwszy do niej nauczycielstwo, kierowniczkę bibliotek, rodziców, organizacje społeczne, czyli tych wszystkich, którym nie jest obojętna sprawa, czym zaspokajają się ten głód czytelniczy, jaki wpływ na psychikę dziecka ma przeznaczone dla niego słowo drukowane, kto nim szafuje i w jakim celu?“ — pisała Janina Broniewska, z troską o kierunek wychowania, jeszcze w pierwszych latach walki o nową literaturę dla młodego czytelnika.

Nie podjął tego słusznego wezwania pisarki ani poświęcony literaturze dla młodego czytelnika Pierwszy Ogólnopolski Zjazd ZNP w r. 1947 — który w ocenie realistycznych tradycji dwudziestolecia ujawnił jeszcze dużą popularność idealistycznych metod wychowania, propagujących w literaturze arealistyczny obraz bezkonfliktowej rzeczywistości — ani drugie Plenum Pisarzy Polskich w r. 1951, dając wulgarnie uproszczony obraz tradycji, a w postulatach na przyszłość nie wychodząc daleko poza gromko grzmiące ogólniki.

A sprawa była i jest aktualna, szczególnie właśnie teraz, gdy spoglądamy krytycznie na minione dziesięciolecie i gdy dążymy do pogłębienia i wzmoczenia wysiłku wychowawczego. Istnieją przecież jeszcze dziś wśród wielu wychowawców, a także pisarzy, poglądy, według których zarówno zadania wychowawcze, jak i właściwości rozwojowe negują możliwość

realizmu w utworze przeznaczonym dla młodzieży, które sugerują, że obowiązują tu jakieś inne miary. Często i krytyka zamykała zagadnienia i problemy pisarstwa dla dzieci i młodzieży w granicach mistycznych doświadczeń na temat odrębności psychicznych odbiorcy, rozumianych zresztą bardzo dowolnie. Wiele też błędów ideologicznych i artystycznych próbowano usprawiedliwiać „specyfiką” twórczości.

Toteż wokół tego niejasnego pojęcia narosło wiele nieporozumień i gdybyśmy chcieli prześledzić, choćby w minionym dziesięcioleciu, czemu ono służyło i jakie treści się pod nie podkładało, otrzymalibyśmy wiele całkowicie między sobą sprzecznych sądów na temat twórczości dla młodego czytelnika.

W sposób ostateczny próbował się z tym pojęciem uporać Jan Brzechwa stwierdzając, że jedynie „kiepscy autorzy i źli wychowawcy wysuwają mit owej »specyfiki«”. Wprawdzie zastępowanie „mitu specyfiki” — „sprawą adresata”, jak to robi Brzechwa, nic jeszcze nie wyjaśnia, pozostawiając otwartymi problemy teoretyczne związane z tym rodzajem twórczości, problemy, które niewątpliwie istnieją, słusznie jednak niepokoi pisarza próba izolacji twórczości dla dzieci i młodzieży od problematyki rozwoju całej naszej literatury i ocena utworów poza ogólnymi kryteriami estetycznymi, według „specyficznego ulgowego taryfy”.

Jedno bowiem nie ulega wątpliwości: ani problemy wychowawcze, ani zagadnienie czytelnictwa i sprawa adresata nie mogą uwolnić twórczości dla młodego czytelnika od podstawowego kryterium realizmu. Cały dotychczasowy rozwój tej literatury jest wyrazem dążenia do realizmu. W pierwszym okresie jest on jednocześnie obrazem walki z wszelkimi próbami nawrotu kosmopolitycznych teorii wychowania „człowieka w ogóle”, z postulatami apolitycznej, bezkonfliktowej prozy, usprawiedliwianymi dowolnie spreparowaną „specyfiką” młodzieńczej psychiki odbiorcy. W drugim okresie rozwoju powstają powieści przynoszące nowe schematy formy i treści, bardziej odpowiadające rzeczywistości i wychowawczym celom. Dziś możemy uznać książki Mariana Brandysa, *Księżę urwisów* Edmunda Niziurskiego, *Leśne doły* i *Żołnierzy Kościuszki* Weroniki Tropaczyńskiej-Ogarkowej za ostatnie osiągnięcia prozy dla młodzieży. Trzeba powiedzieć, że pisarze w coraz większym stopniu zrywają ze źle pojętą „specyfiką”, o której kiedyś pisał Surkow:

„Należy jednak prawdziwą i obowiązkową ze względu na prawidłowy rozwój literatury dla dzieci specyficzną specyfiką wieku, właściwość apercypcyjną młodocianego czytelnika odróżniać od takiego rodzaju »specyficzności«, która ma nieraz ukrywać niemoc twórczą pisarza, usprawiedliwiać ubóstwo formy. Nie można się z tym pogodzić, że niekiedy powieść lub nowela, poemat czy wiersze napisane pod firmą literatury dla dzieci różnią się od literatury dla dorosłych tylko tym, iż napisane są słabiej. Prymityw zastępuje tu prostotę, głębokie wnikanie w życie zastępuje się ślizganiem na powierzchni i usprawiedliwia tym, że dla dzieci trzeba pono pisać prościej.”

W niniejszym artykule, który jest częścią większej pracy, chciałabym dać charakterystykę przejawów schematyzmu występujących w prozie dla młodzieży w minionym okresie. Okres ten jest jednak na tyle bliski, że wnioski i postulaty, jakie nasuwa analiza niektórych powstałych w nim powieści, są jeszcze ciągle aktualne.

*

Walka o realizm w literaturze dla młodzieży łączyła się z poszukiwaniem nowych wzorów wychowania, najbardziej odpowiadających naszemu życiu i celom społecznym. W latach 1949—1950 wyraziła się ona w nasileniu zapotrzebowania na tematykę współczesną, która wyznaczała kierunek wychowania. Bezpośrednie kontakty autora z czytelnikiem przyczyniły się także do tego, że wspomnienia przeżyć wojennych, które przeważały w pierwszym okresie, ustąpiły następnie miejsca tematyce kształtowania się nowego człowieka. Wachlarz tematyczny współczesnej powieści dla młodzieży ukazywał jej codzienne życie. Nowy bohater literacki dojrzewał w pracy zawodowej: na murach budującej się stolicy, w szkole, w spółdzielni produkcyjnej, w kółkach młodych miczurinowców.

Powieści dla młodzieży o tematyce współczesnej, które dochodziły do rąk czytelnika po r. 1950, wypracowały już nowy schemat fabularny. Opierał się on na socjalistycznych założeniach ideologiczno-wychowawczych, a powstał z potrzeb społecznych, doświadczeń i organizacji życia w ustroju socjalistycznym. Schemat fabularny tej powieści to nie tylko ukazanie bohatera na tle jakiejś dziedziny budownictwa socjalizmu, ale przede wszystkim ukazanie wychowawczego wpływu kolektywu na jednostkę i stosunku tej jednostki do zespołu. Dojrzewanie jednostki do zasad życia kolektywnego jest podstawowym zagadnieniem, jakie próbuje rozwiązywać nowa powieść dla młodzieży. Samotny bohater, który przeżywa „kryzysy“ rozwojowe, a którego antyspołeczne dąsy są oznaką indywidualności i budzenia się jaźni, przestał być bohaterem pozytywnym. Nowa powieść podejmuje krytykę takiej postawy wobec życia. Indywidualista — częsty bohater nowej powieści — jest w niej zazwyczaj ośmieszony i obserwujemy jego rozwój i przechodzenie na pozycje kolektywu.

Wychowawczy problem oddziaływania pracy kolektywnej na jednostkę i w konsekwencji wyrobienie w niej przekonania, że jej osobiste walory podnoszą się, jeśli wykonuje żądania zespołu, jest głównym motywem, często konstrukcyjnym trzonem powieści dla młodzieży. Dojrzewanie Staśka do rozumienia zasad pracy kółka miczurinowców, jego tarcia z zespołem — to treść *Historii Psiej Górki* Marty Michalskiej. Druga powieść tej autorki, poświęcona zagadnieniom spółdzielczości wiejskiej w środowisku dziecięcym, jest okazją do rozpatrywania roli jednostki w realizacji zadań zespołu. Niewłaściwy stosunek klasy do niezdyscyplinowanego ucznia, samokrytyczna ocena błędów i akcja ratowania „człowieka za burtą“,

osamotnionej, deprawującej się jednostki — jest treścią powieści Ożogowskiej o szkole *Na Karolewskiej*. Wychowawczo trudne i psychologicznie skomplikowane zagadnienie wrastania w kolektyw Ośrodka Wychowawczego, dzieci kalekich, przyzwyczajonych do przywilejów otoczenia z racji swego kalectwa — ukazuje książka Strzałkowskiej *Wytamane wrota*. Młody chłopak szukający uznania, możliwości zaspokojenia fałszywych niekiedy ambicji, łaknący wyróżnienia i pochlebstw jest tu najczęstszym bohaterem. Przykładów można by przytoczyć wiele: Kuba, swobodny łązik, i Butmar, „niezależny obywatel“, podkreślający swoją niezależność, i jego dochodzenie do organizacji zetempowskiej — w *Archipelagu ludzi odzyskanych* Newerlego, czy sprawa Zbyszka w *Ogniwie* Broniewskiej, konflikt w *Domach nad Wisłą* Ostromęckiego, *Na Karolewskiej* Ożogowskiej itd. — to częsty rodzaj organizacji motywów dramatycznych, które służą tezie, że źródło siły i rozwoju duchowego jednostki tkwi w jej nierozzerwalnej więzi z kolektywem. Najcenniejsze w tych powieściach jest uogólnienie zawarte w tym schemacie. Ujmuje on istotną prawdę nowego ustroju, że „nie może być osobistego losu ani osobistej drogi i szczęścia przeciwstawnych losowi i szczęściu zespołu“, a wychowanie polega na wychowaniu członka kolektywu. W tym tkwi nowatorstwo tych powieści, ich niezaprzeczonej wartości, widoczna szczególnie wówczas, gdy porównamy je z tradycyjną powieścią burżuazyjną, w której nie więź grupowa i umiejętność włączania własnych zadań życiowych do zadań i celów zespołu, lecz stopień samoudoskonalenia był istotnym miernikiem wzoru wychowawczego pozytywnego bohatera.

Rzecz jednak w tym, że w wielu powieściach schemat fabularny realizujący podstawowe założenia socjalistycznej pedagogiki pozostał jedynie schematem, nie uzyskał dostatecznej motywacji psychologicznej w charakterystyce bohaterów, w artystycznym wyrazie założeń dydaktycznych.

Jeśli dziś źle wspominamy lata szczególnie silnego administrowania sztuką, przypisując także i tej przyczynie winę za zjawisko schematyzmu w literaturze, to trzeba powiedzieć, że piszącym dla młodzieży dokuczycie ono w jeszcze większej mierze. Właśnie tej twórczości wyznaczono rolę ściśle dydaktyczną realizowania zadań szkoły, organizacji młodzieżowej, naprawiania błędów wychowawczych, choć w wypowiedziach publicystycznych stwierdzano niejednokrotnie, powołując się na Gorkiego, że powstanie utworu dla młodzieży to nie bezpośrednie zadanie pedagogiczne, ale głęboki proces twórczości artystycznej. Zjawisko schematyzmu, szeroko dyskutowane niedostatki współczesnej prozy w literaturze dla młodzieży znajdowały też zbyt często wytłumaczenie jako kanon konwencjonalnych zasad twórczości usprawiedliwionych tzw. „specyfiką“ odbiorcy. Przejawy schematyzmu w literaturze, jak uproszczona charakterystyka postaci, natrętny dydaktyzm w konstrukcji zdarzeń powieściowych oraz prezentacji pozytywnego bohatera — zwykło się tłumaczyć w literaturze dla młodzieży niedojrzałością i możliwościami apercypcyjnymi czytelnika.

Przekonania te hamowały indywidualną, artystyczną inwencję pisarzy, nierzadko tolerowały niedowład artystyczny i zmniejszały wymagania w stosunku do tej szczególnie odpowiedzialnej dziedziny twórczości. Jednym z przejawów tej swoistej „poetyki“ jest sposób charakterystyki bohatera.

Kultywowanie schematyzmu w literaturze dla młodego czytelnika przyczyniło się w dużej mierze do stworzenia powtarzającego się w wielu książkach — a nużącego czytelnika — znormalizowanego wzoru budowy powieściowych konstrukcji i bohaterów. Indywidualizacja postaci jest tam zazwyczaj tylko zewnętrzna, pozorna. Stylizacja, ujawnianie dwóch, niekiedy jednej cechy charakteru lub tylko cech zewnętrznych postaci literackich, np. koloru włosów, seplenienia, nadmiernej otyłości itp., w powieści dla młodzieży jest najczęstszym sposobem charakterystyki bohaterów. Bliźniacy, których odróżnić nie można, tak są do siebie podobni (Bolek i Tolek w *Ogniwie*, dwóch Leszków w *Dorocie i towarzyszach*), obżartuchy, grubasy i jąkały występują niemal w każdej powieści.

Budowanie postaci z bardzo niewielkiej ilości cech i niewykraczanie poza te cechy daje dużą łatwość zdefiniowania bohaterów, gdyż stylizacja zaokręśla granice możliwości psychicznych. Podobnie często stosowana charakterystyka od zewnątrz wydaje się usprawiedliwiona w twórczości dla dzieci młodszych, dla których wewnętrzna tematyka konfliktów jest raczej niedostępna. Dzieci przyjmują na wiarę to, co bohater przeżywa, interesuje je jego działanie. Postać bohatera ważna jest dla nich nie sama dla siebie i w swojej indywidualnej niepowtarzalności, lecz wyłącznie jako uczestnik akcji. Młodemu czytelnikowi odpowiada jedynie dramatyczna forma narracji, dlatego tak chętnie sięga on po powieść sensacyjno-kryminalną.

W stenogramie rozmowy Heleny Bobińskiej z uczniami jednej ze szkół warszawskich znajdziemy ciekawe wypowiedzi miłośników tego typu powieści. Zapytani, dlaczego lubią czytać powieści kryminalne, odpowiadają: „W kryminalnych książkach od razu zaczyna się akcja, a w innych opisuje się to i to i potem wplata się w to akcję [...] jest tak, że ten, co czyta, nie wie, jak się to skończy, czyta do końca. Jest napięcie.“ Upodobaniom czytelniczym młodzieży odpowiada więc czysty gatunek powieści, w której układ zdarzeń rozwija łańcuch przyczyn i skutków, dzięki którym bohater odsłania indywidualne cechy swego charakteru, nie w kontemplacyjnej introspekcji, lecz w działaniu. Tymczasem w wielu współczesnych powieściach odnajdziemy podobnie schematyczne ujęcie procesu dojrzewania bohatera, ukazane w skrócie i w uproszczeniu zatracającym kontury prawdy życiowej. Monologi i rozważania bohaterów poróżnionych z kolektywem są bardzo podobne, a zrozumienie błędów i przemiana charakteru następuje niespodziewanie szybko i łatwo. Oto przykład takiej przebudowy motywów postępowania bohatera, wyrażony w mowie pozornie zależnej w książce Michalskiej:

„To on tu, samiutki jak palec, stoi pod świerkiem, a oni wszyscy sobie w ogrodach gospodarują i nawet o nim nie pomyślą? Nikomu już Stasiak Konwa nie jest potrzebny? Ot, maluchy sami sobie radzą, a najbliżsi przyjaciele o nim zapomnieli. Chodzą, mierzą wzdłuż całego skłonu [...] tam, gdzie powinny kwitnąć »jego« jabłonki [...] Tam, gdzie muszą przecież być te jabłonki [...] Muszą. Żeby nie wiedzieć co, muszą.

Nagle błysnęła mu myśl: przecież to właśnie jest ważne, żeby te jabłonki tam były i nowy wspaniały owoc rodziły, a nie to, żeby jego, Staśkowe, humory i honory były poważane. Aż się zdziwił, że to takie proste. Że też nie pomyślał o tym.“

Umiejętność szybkiego opanowania fałszywych ambicji i dojrzała samokrytyka, nagła przemiana nie mieści się w realistycznym rysunku postaci dziecięcych. Dlatego też zaskakuje czytelnika zachowanie Kazika w *Ogniwie* Janiny Broniewskiej, razi idealizacja i nieprawdziwe ukazanie rozwojowego wieku bohaterów w wielu innych powieściach. Im bohater tworzonej powieści młodszy, tym trudność większa. Określenie jego wieku w powieści współczesnej jest często rebusem dla krytyka i czytelnika. Sposób reakcji bohatera, jego postępowanie i myśli raz przypominają postać doświadczonej babci, raz pięcioletniego dziecka, choć bohater ma podobno dwanaście lat. Bardziej ostrożni pisarze nie ukazują życia wewnętrznego swoich bohaterów. A czytelnik jest bardzo skrupulatny, potrafi liczyć, interesuje się przyszłością fikcyjnych postaci, chce wierzyć w ich istnienie.

Bohater ukazany jest jednostronnie, najczęściej tylko w pracy i jedynie w stosunku do rówieśników. Cechy jego charakteru, postawa moralna nie wykraczają poza ogólne zasady wychowania socjalistycznego, stąd mały stopień indywidualizacji i podobieństwo postaci w wielu powieściach. Ich pozytywne wartości — to umiejętność życia w zespole, koleżeński, społeczny i aktywny stosunek do pracy i kolegów. Rzadko widzimy ich w rodzinie, w stosunkach z rodzicami i rodzeństwem. Powieść Ożogowskiej o szkole *Na Karolewskiej* wyróżnia się wśród innych powieści dla młodego czytelnika próbą ukazania socjalistycznej obyczajowości, nowych stosunków rodzinnych i życia dzieci poza szkołą. Wprowadzone motywy oddają atmosferę zmian, jakie wniósł nowy ustrój w życie rodziny. Osiągnięcia socjalne kobiety, jej praca zawodowa i społeczna, a także możliwości odpoczynku na wczasach przynoszą konieczność rozłożenia obowiązków domowych na wszystkich członków rodziny, wychowania młodzieży w szacunku dla porządkowych prac w domu i wyrobienia także w niej odpowiedzialności za harmonijny rytm życia rodzinnego. Obserwujemy kilka scen domowych idealnego współżycia rodziców z dziećmi. Ojciec Wacka, robotnik, „kościuszkowiec“, pomaga synowi w opanowaniu języka rosyjskiego, interesuje się jego pracą szkolną, Wacek dzieli się z ojcem wiadomościami zdobytymi w szkole, a wspólnie „podciągają“ ideologicznie zapóźnioną mamę. Matka Julka jest nauczycielką, potrafi szczerze i poważnie dzielić się z synem swoimi troskami i w porę uchronić go przed złymi wpływami. Autor-

ka wykazuje znajomość codziennego życia młodzieży i współczesnych zagadnień wychowawczych. Mimo to idealizacja stosunków rodzinnych nie odpowiada różnorodności konfliktów domowych i związanych z nimi licznych problemów istniejących w życiu. Autorka w sposób zbyt uproszczony, bezkonfliktowy przedstawia rzeczywistość i w istocie rezygnuje z rozwiązywania trudności wychowawczych.

Podobnie jak w powieści Ożogowskiej, także i w szeregu innych bohater nie wykracza poza przeciętną miarę, nie staje wobec zadań życiowych rzeczywiście trudnych i skomplikowanych, stąd nie ma potrzeby wyzwania w nim cech charakteru zdolnych zaimponować czytelnikowi.

W wielu książkach widać — mówią czytelnicy — że nie ma pola popisu dla tych bohaterów. Wychowawczy wzór pozytywnego bohatera, którego spośród otoczenia wyróżnia jedynie łatwość przystosowania się do wymagań i celów kolektywu, opanowanie własnych fałszywych ambicji, wydaje się młodzieży blady i niedostateczny. Pracowite dzieci, których nie zniechęca nawet uciążliwe zadanie, zdyscyplinowany kolektyw, który nawet siłą trudno oderwać od pracy, odnajdziemy w *Dorocie i towarzyszach* Wandy Borudskiej i w *Ogniwie* Broniewskiej, w *Historii Psiej Górki* Michalskiej, a także w wielu innych.

W organizacji sytuacji dydaktycznych i podziale ról postaci dorosłych, rodziców, towarzyszy partyjnych, starszych kolegów zetempowców i nauczycieli otrzymują zadanie wyjaśnienia i komentowania zjawisk społecznych i politycznych. Przypadają im w udziale publicystyczne przemówienia, wykłady, pouczające listy i przestrogi. W powieści Przymanowskiego *Chłopiec nad Wisłą* żołnierz, niby w przyjacielskiej rozmowie z 10-letnim bohaterem, wygłasza poważny wykład polityczny na temat osiągnięć Związku Radzieckiego, stosunków w sanacyjnej Polsce itp. Podobne wykłady znajdujemy w wielu powieściach. Wypowiedzi teoretyczne bohaterów ponad miarę dziecięcych rozmów zdarzają się bardzo często. W chwilach zakłopotania bohaterów zjawia się, jak na zawołanie, jedna z postaci dorosłych (np. Pan Borowiec w *Historii Psiej Górki*, Alina w książce Ożogowskiej *Na Karolewskiej*), aby natychmiast zaradzić i ukazać właściwą drogę, nie dopuścić do samodzielnego myślenia, doświadczenia czy błędu. Akcja powieści nie realizuje dramatycznej charakterystyki bohatera, najczęściej służy rozwiązywaniu nazbyt wielu problemów wychowawczych. Tak jest np. w *Ogniwie*, gdzie wprowadzenie walki z dywersantami podporządkowane jest jedynie celom dydaktycznym: chodzi o ukazanie wroga klasowego, o upolitycznienie pracy wychowawczej ogniw harcerzy.

Zagadnienie charakterystyki bohatera, fabuły i treści wychowawczych nie znalazło w powieściach schematycznych organicznego powiązania. Najczęściej, bezpośrednia charakterystyka postaci nieletnich pozytywnych bohaterów i dorosłych, wypowiedziane przez nich prawdy społeczno-polityczne, uboga fabuła i przerost elementów opisowo-dydaktycznych, stylizacja postaci, służąca jedynie ilustracji tez polityczno-społecznych — stały

się błędami uciążliwymi dla czytelnika, osłabiającymi emocjonalną, wychowawczą wartość książek.

Niedostateczna znajomość dzieci i młodzieży, złożoności ich problemów i konfliktów jest chyba jedną z istotnych przyczyn zarówno małego wachlarza tematyki, jak i schematyzmu postaci. Młody czytelnik samotnie przeżywa trudne sprawy swego życia i z pobłażaniem przygląda się bohaterom literackim, którzy nie dorastają do jego doświadczeń lub są od nich bardzo dalecy. Wychowawczo celne są tylko te utwory, które zadość czynią potrzebom, odpowiadają na liczne zapytania i niewiadome czytelnika. Niewątpliwie bowiem szuka on w literaturze nie tylko rozrywki, fantastycznej przygody, ale także odpowiedzi na bardzo zasadnicze problemy życia, rozterek światopoglądowych, miłości, bohaterstwa, całej bogatej problematyki moralności komunistycznej. Skomplikowanego obrazu własnych przeżyć próżno będzie szukał w literaturze dla niego przeznaczonej. Brak pogłębienia postaci, unikanie konfliktów, sprzeczności i wewnętrznej walki nie sprzyja rozbudzaniu zainteresowań czytelnika. Często powstała trudność pisarz spieszy się rozwiązać sam, nie obciążając bohatera i czytelnika, i nie zdąży się do niej ustosunkować. Artystyczne rozwiązanie moralnego problemu zastępuje się niekiedy ilustracją określonej sytuacji dydaktycznej. Czytelnik przewiduje rozwiązanie, odczuwa sztuczność pomysłu i przestaje wierzyć w prawdziwość książki. Tymczasem książka ma być okazją do refleksji, powinna wprowadzać rozterkę, sugerować, lecz wyciąganie wniosków pozostawić czytelnikowi — niech i on myśli. Już Wolter odkrył tajemnicę niepowodzeń kontaktów pisarza z czytelnikiem, gdy twierdził, że „sekret znudzenia czytelnika polega na tym, aby powiedzieć mu wszystko“. Uatrakcyjnienie powieści o tematyce współczesnej może przynieść jedynie pogłębienie metody twórczej realizmu w literaturze i wychowaniu.

Zarówno dziecko, jak i młodzież nie czekają na „prawdziwe“ życie, ale je tworzą i trzeba, żeby to czyniły z największym zrozumieniem, odpowiedzialnością i entuzjazmem. A entuzjazm, ideały i wzory życia mogą powstawać nie przez lakierowanie i umniejszanie konfliktów rzeczywistości, lecz przez wiarę w sens walki o zwycięstwo jedynie sprawiedliwej idei komunizmu.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

ZDZISŁAW LIBERA

PO DYSKUSJI O „PANU TADEUSZU“

Dyskusja, która rozwinęła się w *Polonistyce* nad opracowaniem *Pana Tadeusza* w klasie VII szkoły podstawowej¹, dowiodła, jak żywo interesuje polonistów sprawa umiejętnego ukazania młodzieży wielkich wartości Mickiewiczowskiego arcydzieła. Wszystkich uczestników dyskusji łączy ogromne umiłowanie *Pana Tadeusza*, wszyscy oni pragną jak najlepiej i jak najpełniej pokazać piękno arcydzieła i nasycić lekcje szkolne gorącą atmosferą uczuciową.

W dyskusji ujawniły się różnice poglądów. Dotyczyły one przede wszystkim zabiegów metodycznych: jak ma wyglądać wstęp do cyklu lekcji o *Panu Tadeuszu*, jakie należy wybrać fragmenty i w jakiej kolejności je omawiać, jaką rolę powinno spełniać tzw. słowo wiążące poszczególne części, jak najlepiej rozłożyć w czasie materiał lekcyjny? Upomniano się o mocniejsze podkreślenie sztuki pięknej recytacji. Niechaj nauczyciel zachęci młodzież własnym przykładem do uczenia się na pamięć fragmentów *Pana Tadeusza*, niech pokaże, w jaki sposób należy czytać utwór i jak rozmieszczać akcenty uczuciowe i logiczne. W głosach dyskusyjnych przewijał się stale jeden motyw wspólny: należy obcować bezpośrednio z tekstem. Najlepiej, żeby każdy uczeń miał przed sobą egzemplarz *Pana Tadeusza*, a gdyby ten postulat nie dał się zrealizować, to starajmy się przynajmniej o jak największą liczbę egzemplarzy w klasie. Pokażmy dzieciom różne wydania *Pana Tadeusza*, sięgnijmy do dawniejszych, nie rezygnujmy z pięknych ilustracji. Nauczyciel nie może wyręczać Mickiewicza — słowo poety najlepiej przemówi do uczucia i wyobraźni dziecięcej. Natomiast do obowiązków nauczyciela należy dążenie do wyjaśnienia wszelkich trudności tekstu, dopomożenie w przyswojeniu młodzieży piękna poematu.

W dyskusji ujawniła się poza tym tendencja do przyznania nauczycielowi prawa znacznej inwencji i własnej inicjatywy w stosunku do *Instrukcji programowej*: wskazówki *Instrukcji* dotyczące *Pana Tadeusza* traktujmy jak ogólne wytyczne i dyrektywy, nie trzymajmy się ich jednak niewolniczo i mechanicznie. Z wypowiedzi dyskutantów przebijało wyraźne dążenie do samodzielności w doborze fragmentów: nauczyciel najlepiej przekaze młodzieży to, co sam najbardziej lubi, do czego ma ży-

¹ Por. *Polonistyka*, 1954, nr 5; 1955, nry 1, 2, 3.

wy stosunek uczuciowy. Przypomniano starą zasadę dydaktyczną: *non multa sed multum*, która oznacza, że lepiej ograniczyć się do mniejszej liczby fragmentów, ale omówić je w sposób wyczerpujący i dokładny. Dobrze robią ci, którzy razem z młodzieżą czytają *Pana Tadeusza* na lekcjach. Wystarczy bowiem kilka tylko fragmentów sumiennie omówić w klasie, by rozbudzić chęć lektury całości.

Omawiając *Pana Tadeusza* nie wolno pomijać strony artystycznej poematu. Trzeba pokazać, w jaki sposób poeta przedstawiał piękno przyrody ojczystej, jakimi środkami wyrazu artystycznego osiągnął wyżyny sztuki w spowiedzi Jacka czy w koncercie Jankiela. Dlatego warto zaznajomić uczniów z zasadniczymi cechami warsztatu poetyckiego, omówić rodzaje porównań, scharakteryzować ich człony, wskazać na swobodę, z jaką Mickiewicz porusza się po rozległych obszarach poezji. Pamiętajmy, że poeta jest niezrównanym mistrzem w malowaniu obrazów przyrody i doskonałym portrecistą. Potrafi wywołać nastrój dramatycznego napięcia i przemówić pogodnym humorem; używa słów najprostszych, wziętych z mowy potocznej i układa je w tok naturalnych wypowiedzi, jak gdyby to była proza, a nie wiersz. Jeden z uczestników dyskusji przypomina, że należy zwrócić uwagę na znaczenie barwy w obrazach poematu, i radzi przy tym sięgnąć do rozprawy Stanisława Witkiewicza pt. *Mickiewicz jako kolorysta*.

Nie możemy wreszcie pominąć kwestii gatunku literackiego i strony wersyfikacyjnej. Należy wyjaśnić, że *Pan Tadeusz* jest epepeją, i omówić rodzaj wiersza, jakim poemat został napisany.

*

Dyskusja wykazała, że nie ma jedynej recepty na właściwe prowadzenie lekcji o *Panu Tadeuszu*. Bogactwo treści Mickiewiczowskiego dzieła, różne strony i cechy jego artyzmu sprawiają, że niesposób ująć wszystkiego w schemat lekcyjny. Wielka jest rola osobistego stosunku nauczyciela do utworu, na przebieg lekcji wpływa również reakcja dzieci. Inna ona będzie w klasie zdolnej, zdradzającej wyraźne zainteresowania humanistyczne, inna — w klasie obojętniejszej na sprawy literatury i jej piękna. Chwyty i zabiegi metodyczne dobrego nauczyciela muszą uwzględniać konkretną sytuację w klasie, nie mogą wiązać się w jakiś uniwersalny środek, skuteczny zawsze i wszędzie. Chodzi tylko o to, by osiągnąć rzecz najważniejszą: ażeby dzieci w klasie VII szkoły podstawowej znalazły więź emocjonalną z *Panem Tadeuszem* i ażeby z lektury choćby tylko kilku fragmentów poematu wyniosły świadomość, że obcowali z niezwykłym zjawiskiem literatury pięknej, które na zawsze pozostawi ślady w ich pamięci. Niechaj dzieło Mickiewicza dopomoże w rozbudzeniu szlachetnych uczuć i przyczyni się do silniejszego odczuwania piękna ziemi ojczystej. Niechaj wreszcie potrafi w strunę wrażliwości etycznej i estetycznej i otworzy oczy młodzieży na wielorakie sprawy człowieka i narodu.

O wartościach *Pana Tadeusza* jako „książki budującej“ pisano już wiele razy. Współczesny Mickiewiczowi wybitny rewolucjonista polski Stanisław Worcell w znanej wypowiedzi nazwał *Pana Tadeusza* „kamieniem grobowym, położonym ręką geniuszu na starej Polsce naszej“, ale jednocześnie widział w nim „zaród przyszłego życia narodowego“. *Pan Tadeusz* bowiem „tak uderzający obraz przed oczami jej synów nieboszczki matki ich przedstawia, że nie tylko całą jej duszę wyczytać w niej mogą, ale jeszcze i te rozeznają rysy rodzinne, które w nichże samych przelała i które stanowią przejście ze zmarłego do żyjącego pokolenia, bratając tym sposobem przeszłość z przyszłością, a z grobu wydobywając zaród przyszłego naszego życia“.

Ta piękna metafora zamykająca w sobie głęboki sąd o *Panu Tadeuszu* stała się źródłem inspiracji dla wielu późniejszych poglądów i wypowiedzi o poemacie. I dzisiaj nie tylko, że nie straciła ona swej wartości, ale przeciwnie — jej treść stanowić może punkt wyjścia rozważań o Mickiewiczowskiej epopei. *Pan Tadeusz* jest wspaniałym obrazem dawnej Polski szlacheckiej, cudownym zwierciadłem jej ludzi i obyczajów, ale otwiera też perspektywy na przyszłe dzieje i ukazuje nowych ludzi. Mówiąc o wartościach poematu nie wolno nam pominąć tych dwóch najważniejszych jego stron: obrazu przeszłości i rzutu oka w przyszłość.

W ciągu minionego dziesięciolecia *Pan Tadeusz* wielokrotnie stał się tematem badań i uwag krytycznoliterackich. I mimo różnych stanowisk badawczych i różnych punktów wyjścia każdy na swój sposób odnajduje w tym niezwykłym utworze wartości wyjątkowe:

Julian Krzyżanowski pisząc o wielkości *Pana Tadeusza* dochodzi do wniosku, że „obejmuje on dwa kręgi spraw zestawione współśrodkowo i dzięki temu raz jeszcze pozwalające mówić o doskonałej jednolitości poematu. Do pierwszego należy człowiek w stosunku do społeczeństwa, do drugiego człowiek wobec przyrody. W pierwszym człowiek, który przez walkę, pracę i cierpienie dochodzi do szczytów bohaterstwa, związany jest jak najściślej z gromadą ludzką, dzieli jej losy dobre i złe, ma lub dobywa przeświadczenie, że poza jej obrębem nie ma dla niego prawdziwego życia. Człowiek tak czysty jest wyrazem tego ideału społecznego, który przyświecał ludzkości w jej rozwoju i na pewno przez wieki nadal przyświecać jej będzie. [...] Człowiek zaś jako jednostka i gromada w pieśniach poematu żyje w jak najściślej łączności z przyrodą, stanowi jej wyodrębnioną wprawdzie, ale od niej nie oderwaną całość [...] I te właśnie najwyższe, ogólnoludzkie wartości *Pana Tadeusza* bezwiednie odczuwano i doceniano, choć nie zawsze umiano je uchwycić i precyzyjnie wyrazić.“¹

Julian Przyboś nazywa *Pana Tadeusza* „polonezem wyobraźni narodowej“. Zastanawiając się nad wartościami wychowawczymi poematu i szukając odpowiedzi, na czym one polegają, taką znajduje odpowiedź:

¹ J. Krzyżanowski, *Wielkość i oryginalność „Pana Tadeusza“*. Pamiętnik Literacki, r. XXXVIII, 1948, s. 261—262.

„Porywając codzienność w świat baśni, radując i bawiąc bajecznymi, buńczuczными postaciami — dzieło to nadaje niebywałą rozmach naszej fantazji, usposabia nas do bujnego i pełnego życia umysłu i serca i przez dalsze pośrednie ogniwa oddziaływania duchowego uczy nas — nie uczy — wprawia nas w dziedziczność.“¹

Stefan Żółkiewski stwierdza, że *Pan Tadeusz* jest jednym ze źródeł, z których czerpiemy zrozumienie miłości ojczyzny: „Na nim uczymy się po prostu mówić i myśleć po polsku.“²

Bez względu na to, czy w *Panu Tadeuszu* będziemy widzieć piękną baśń czy też realistyczny obraz doniosłych przeobrażeń narodowych, odczuwamy w tym arcydziele tchnienie wielkiej poezji i głęboką myśl patriotyczną. Dzieje Jacka Soplicy, jego przemiana duchowa i walka dla ojczyzny — wszystko to zawiera głębszy sens ideowy. Dla współczesnych działalność konspiracyjna Robaka oznaczała, że droga walki o wolność narodową pozostaje nadal nakazem moralnym i obowiązkiem patriotycznym. Dla nas przemiana wewnętrzna bohatera jest odbiciem tak bardzo charakterystycznego dla Mickiewicza przekonania i humanistycznej wiary, że człowiek zdolny jest do zasadniczej przemiany duchowej i że miarą dojrzewania ideowego jest stosunek do spraw narodowych. Bogactwo spraw i obrazów, jakie nasuwa lektura *Pana Tadeusza*, powoduje, że utwór ten potrąca o różne struny uczuciowe: wstrząsa tragedią Robaka i bawi historią Telimeny, przemawia patosem gry starego Jankiela i cieszy widokiem uroczej Zosi.

Wartość *Pana Tadeusza* odczuwają nie tylko Polacy. Znakomity tłumacz poematu na język francuski, Paul Cazin, pisał we wstępie do swego przekładu: „*Mais par les valeurs humaines, universelles, que le génie du poete a su y mêler, cette vieille histoire d'un lointain village lithuanien eveille des échos partout et dans toutes les âmes.*“³ (Lecz dzięki powszechnym wartościom ludzkim, które geniusz poety potrafił tu połączyć, ta stara historia z dalekiej wioski litewskiej budzi echo wszędzie i u wszystkich.)

Epopeja Mickiewiczowska poszerza wiedzę o przeszłości narodowej, pogłębia uczucia patriotyczne, uczy miłości do człowieka i do przyrody.

Zdawałoby się, że ogromna literatura naukowa i krytyczna o *Panu Tadeuszu*, która nagromadziła się w ciągu stu dwudziestu lat, od chwili powstania poematu, wyczerpała tematykę przedmiotu. Okazuje się jednak, że twierdzenie takie byłoby zbyt pochopne. Wygłoszony na sesji Mickiewiczowskiej przez Kazimierza Wykłę referat *O formie prawdziwej „Pana Tadeusza“* przyniósł nowe spostrzeżenia i dał w rezultacie no-

¹ J. Przyboś, *Czytając Mickiewicza*. 1950, s. 54.

² S. Żółkiewski, *Adam Mickiewicz. Nowe Drogi*, 1955, nr 1, s. 18.

³ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz. Traduction avec introduction et notes par Paul Cazin*. s. XIII.

we ujęcie formy artystycznej Mickiewiczowskiego dzieła. Przekonywający dowód wykazał, że odpowiedzi na temat epickości *Pana Tadeusza* nie można znaleźć w reminiscencjach klasycznych.¹ Epos poematu nawiązuje do ludowych pieśni słowiańskich. „Epopcja słowiańska cudowność swoją wyraża w aktywnym stosunku do natury. Ten stosunek to jej mitologia, a zarazem zarodnia ludowej wyobraźni.“² Charakterystyka tekstu dowiodła, jak bardzo człowiek żyje blisko przyrody i jak przyroda jest w poemacie wszechobecna. Dzięki wynikom badań Wyki wiemy również, na czym polega ludowość opisów i wyobrażeń w *Panu Tadeuszu* i w czym się wyraża ludowy sposób pojmowania epoki napoleońskiej. „Mickiewicz — pisze Wyka — czysto historycznemu aspektowi *Pana Tadeusza* gwarantował nie związek z napoleonizmem, z cezarystyczną i reakcyjną legendą polityczną, lecz z tym, co lud wysłuchiwał w szumie orłów napoleońskich.“³

Rozprawa Wyki otwiera przed czytelnikiem *Pana Tadeusza* nie znane przedtem horyzonty, wyjaśnia zarazem, jak nowa forma epopei, odmienna od eposu klasycznego, odpowiadała wprowadzeniu nowych treści ideowych. Ale praca ta mówi jeszcze o czym innym: mówi ona o tym, że *Pan Tadeusz* dostarcza ciągle coraz to nowych podniet wyobraźni, wywołuje coraz to nowe wzruszenia i pokazuje coraz to inne strony swego piękna. Dlatego też nawet najbardziej poprawny projekt lekcji nie może uchodzić za ostateczny i doskonały. Czasem jeden obraz poetycki czy też jedna scena może stać się źródłem głębokich przeżyć; wtedy lekcja nabiera specjalnego charakteru i może spełnić doniosły cel wychowawczy, mimo że nie realizuje w pełni tego, co zaplanowaliśmy z góry. Ale cel ten wtedy tylko osiągniemy, kiedy lekcje poświęcone *Panu Tadeuszowi* oparte będą na gruntownej znajomości utworu i na serdecznym, osobistym stosunku do dzieła.

Pan Tadeusz należy do tych wyjątkowych zjawisk literatury polskiej, których wartość odczuwa każdy, choć nie zawsze potrafi ją sobie wytłumaczyć. Na niektórych działa on swoją treścią, historią Jacka Soplicy i dziejami Tadeusza i Zosi, do innych przemawiają przede wszystkim obrazy przyrody, jeszcze inni poddają się niezwykłemu urokowi wiersza, którego tok i rytm urzeka jakimś przedziwnym spokojem.

Jeżeli nauczyciel zdoła przekazać uczniowi część własnego entuzjazmu dla *Pana Tadeusza*, już wtedy osiągnie bardzo dużo.

Rozmyślając nad *Panem Tadeuszem* i przygotowując się do lekcji warto tedy sięgnąć do pięknej książki Mieczysława Jastruna, którego entuzjazm dla wielkiego poety i jego dzieła przebija ze wszystkich stronic opowieści. Przeczytajmy choćby to, co napisał na temat *Pana Tadeusza*:

¹ K. Wyka, *O formie prawdziwej „Pana Tadeusza“*. Warszawa 1955, s. 40—44.

² *Tamże*, s. 67.

³ *Tamże*, s. 140.

„Z pospolitego na pozór toku opowieści wyłania się kraj szczęśliwy, którego zwiedzanie daje rozkosz podobną do tej, co napędza nas, gdy przyglądamy się krajobrazom pogodnym dawnych mistrzów malarstwa, gdzie tyle jest szczegółów, że wciąż nowe przy powtórnych oglądaniu cieszą nasze oczy, gdzie ślady pędzla, zgrubienia farby plastycznieją w oddaleniu, gdzie wszystkie te drobiazgi jednemu służą celowi i razem tworzą ogromną muzykę, symfonię kolorów bardzo czystą.“¹

ZOFIA MAKUSZKOWA

ROLA NAUCZYCIELA-POLONISTY W KSZTAŁTOWANIU ŚWIADOMEJ DYSCYPLINY

(Garść spostrzeżeń i refleksji)

Na początku rozważań na temat wymieniony w tytule należy sobie postawić zasadnicze pytanie: Co to jest świadoma dyscyplina?

Jest to dobrowolne, świadome, nie spowodowane strachem podporządkowanie się ucznia wszelkim przepisom i wymaganiom nauczyciela.

Aby uzyskać świadomą dyscyplinę, uczeń musi wiedzieć, być przekonany o tym, że jest mu ona potrzebna. Musi mieć pełną świadomość, że jest ona środkiem wiodącym do osiągnięcia celów, do których on naprawdę dąży.

Posługując się konkretnymi przykładami, będzie to wyglądało w sposób następujący: jeżeli np. uczeń nie przeczyta poleconej przez nauczyciela książki nie będzie rozumiał lekcji poświęconej analizie danego utworu, nie potrafi brać udziału w dyskusji (ale cała rzecz w tym, by pragnął tego udziału); albo jeżeli np. nie będzie uważał na lekcji, nie potrafi wykonać należycie zadania domowego (ale znów cała rzecz w tym, by pragnął naprawdę to zadanie dobrze i uczciwie wykonać).

Uczeń musi mieć głębokie przekonanie, że na lekcji języka polskiego w a r t o uważać. Jeszcze lepiej, jeżeli lekcja porwie go tak, że on sam nawet nie będzie wiedział, iż cała jego uwaga pochłonięta jest tym, co mówi nauczyciel. Ale, z drugiej strony, świadoma dyscyplina musi prowadzić do tego, by uczeń umiał z m u s i ć s i e b i e do uważania, choćby lekcja zupełnie go nie interesowała.

Świadoma dyscyplina, wypływając z pełnej świadomości ucznia, musi jednak być wynikiem przyswajania sobie przez niego całego szeregu nawyków, tak długo, aż wreszcie sama stanie się czymś w rodzaju nawyku ogarniającego całą postawę ucznia.

¹ M. Jastrun, *Mickiewicz*. Warszawa 1949, s. 206.

Jak doprowadzić ucznia do przybrania takiej właśnie postawy wewnętrznej? Jak sprawić, aby rozumiał wartość lekcji, aby się nią zainteresował, aby wreszcie, gdyby nawet te czynniki nie wchodziły w grę, wiedział, że jednak musi uważać i pracować. Oto zagadnienia, nad którymi warto się zastanowić.

Wydaje się, że następujące czynniki składają się na wyrobienie w uczniach świadomej dyscypliny na lekcjach języka polskiego:

1. nauczyciel,
2. materiał nauczania,
3. klasa (kolektyw uczniowski),
4. atmosfera lekcji.

Wszystkie te czynniki ściśle się ze sobą łączą, wypływają jedne z drugich, tworzą jakby dialektyczny związek. Rolę naczelną i kierowniczą ma przy tym nauczyciel, od którego umiejętności zależy harmonijne i owocne w skutkach współdziałanie wszystkich pozostałych czynników. Dlatego też głównym tematem moich rozważań będzie nauczyciel-polonista.

Nauczyciel musi, wedle słów Makarenki, „stawiać wysokie wymagania i szanować w uczniu człowieka“. Analizując bliżej to doskonałe, ale syntetyczne sformułowanie, należy zastanowić się najpierw, co to znaczy „stawiać wysokie wymagania“ i kiedy je można stawiać.

Stawiać wysokie wymagania to znaczy przede wszystkim bezwzględnie zerwać z minimalizmem i liberalizmem ocen. Uczeń musi wiedzieć, że dla otrzymania noty pozytywnej z języka polskiego trzeba naprawdę umieć i rozumieć lekcję, to znaczy — trzeba znać utwór literacki, umieć zastosować правило gramatyczne, pisać ortograficznie, wypowiadać się płynnie i poprawnie itd.

Uczeń musi wiedzieć, że nauczyciela nie można zbyć byle czym, że zawsze i konsekwentnie będzie on stawiał takie same wymagania. Takie przeświadczenie rodzi w uczniu szacunek dla przedmiotu i dla nauczyciela i jest nieodzownym warunkiem wyrobienia w uczniu świadomej dyscypliny, która w tym wypadku wyrazi się w nawyku sumiennego odrabiania pracy domowej.

Jednakże stawiać wysokie wymagania może tylko ten nauczyciel, który sam dużo umie, który potrafi nauczyć, a następnie wyegzekwować nauczoną lekcję.

Rozpatrzmy to zagadnienie na przykładach. Np. uczeń nie przeczytał zadanego utworu, a nauczyciel, pytając go, jednak się w tym nie zorientował. Istnieje możliwość, że odtąd i następnych utworów uczeń nie będzie czytał, wierząc, że „jakoś to będzie“. Albo np. nauczyciel nie poznał, że całą fragmenty zadania są odpisane z jakiegoś opracowania — to spowoduje niewątpliwie i dalsze odpisywanie. Takich i podobnych przykładów można by przytoczyć bardzo wiele. W konsekwencji prowadzi to do wypaczenia charakteru ucznia (uczy lenistwa, oszustwa) i do nieuchronnego obniżenia autorytetu nauczyciela, autorytetu, który jest konieczny,

aby nauczyciel mógł kształtować w uczeniu świadomą dyscyplinę. Trudno dać dokładne określenie, co stanowi o autorytecie nauczyciela, niewątpliwie jednak jego wiedza jest fundamentem, na którym musi się przede wszystkim oprzeć jego autorytet.

Nauczyciel o rzetelnej, głębokiej wiedzy staje się dla uczniów, zwłaszcza zainteresowanych przedmiotem, żywym przykładem, niedoścignionym (na razie!) wzorem, któremu będą się starali dorównać, i to będzie znów bardzo poważnym czynnikiem ich wewnętrznego zdyscyplinowania, rozwoju ich umysłowości i dalszego kierunku studiów.

Zdarza się jednakże, że nauczyciele o bardzo dużej wiedzy, sami nieraz bardzo utalentowani, nie umieją utrzymać dyscypliny na swych lekcjach, nie umieją wzbudzać szacunku dla swego przedmiotu. Dlaczego? Oto dlatego, że nie umieją uczyć, nie mają tego, co nazywamy zmysłem pedagogicznym.

Z zagadnieniem więc kształtowania świadomej dyscypliny łączy się właściwie zagadnienie metodyki przedmiotu, której nie można oczywiście w ramach tego szkicu rozpatrywać dogłębnie i szczegółowo, ale przynajmniej dotknąć trzeba całego szeregu zagadnień, takich jak: umiejętność budzenia w uczniu zainteresowania przedmiotem, budzenia wzruszeń wywołanych lekturą, jasność w podawaniu nowego materiału, umożliwiająca uczniowi przyswojenie sobie w pełni treści lekcji, umiejętność sprawdzenia, czy istotnie materiał ten został przyswojony, umiejętność egzekwowania, umiejętność przekonania uczniów o wartości przedmiotu i konieczności jego opanowania, umiejętność uaktywnienia całej klasy, wreszcie umiejętność indywidualnego podejścia do uczniów.

1. **Zainteresowanie** wydaje mi się — jak już zresztą wspomniałam na początku — jednym z koniecznych warunków kształtowania świadomej dyscypliny, zwłaszcza w początkowym okresie.

Każdy przedmiot może i powinien budzić zainteresowanie ucznia, ale język polski, zwłaszcza lekcje lektury, mają ku temu z natury rzeczy szczególnie sprzyjające warunki, które stwarza sam materiał nauczania.

Arcydzieła naszej czy obcej literatury, przykuwające żywą akcją, barwnym opowiadaniem, urzekające pięknem języka, ukazujące wspaniałe postaci i wielkie uczucia — muszą wzbudzić zainteresowanie ogółu uczniów, jeżeli tylko nauczyciel-polonista spełni należycie swe zadanie pośrednika między utworem a klasą.

Umiejętność wzbudzenia zainteresowania — to jakby dotknięcie różdżki czarodziejskiej, która przemieni największych łobuzów w klasie w pilnych naszych słuchaczy i aktywnych uczestników lekcji, zdyscyplinowanych — ale nie ze strachu, lecz ze szczerą chęcią, by nie uronić nic z tych ciekawych rzeczy.

Do budzenia zainteresowania, a jeszcze bardziej — budzenia wzruszeń, w dużym stopniu przyczyniają się takie czynniki, jak miły głos i uśmiech nauczyciela, wyraźna dykcja, płynny, poprawny i barwny spo-

sób wypowiedzania się. Najważniejsze zaś, by nauczyciel był polonistą z zamiłowania, by miał, jak to ktoś trafnie określił, „polonistyczne serce“, by się naprawdę ciągle umiał na nowo i żywo interesować czy to losami Jacka Soplicy, czy nieszczęściem Marty, czy dołą Andrzeja Radka. Wtedy jego żarliwość udzieli się w pewnym stopniu uczniom, zostanie im przekazana. Płomień oczu nauczyciela rozpali taki sam w źrenicach chłopców czy dziewcząt, przesycony żarem czy smutkiem głos nauczyciela, czytającego np. *Elegię o śmierci Ludwika Waryńskiego*, odbije się mocnym echem w młodych sercach. Słowa:

Już dźsiała przeżarte szkorbutem,
już nogi spuchnięte i martwe,
już koniec, już płuca wyplute,
lecz palą się oczy otwarte.

odpowiednio odczytane, wywołają w umysłach i sercach młodzieży niezatarty obraz Waryńskiego i sprawią czasem więcej niż najbardziej pouczające wychowawcze pogadanki czy wykłady o Waryńskim. Zaś pierwsza zwrotka:

Jeżeli nie lękasz się pieśni
stłumionej, złowrogiej i głuchej,
gdy serce masz męża i jeśli
pieśń kochasz swobodną — posłuchaj.

odpowiednio odczytana, wywoła w klasie od razu nastrój zainteresowania i podniosłości.

To wszystko sprawi oczywiście poezja Broniewskiego, ale — przy pomocy głosu i odpowiedniej interpretacji nauczyciela. Bowiem ten sam wiersz, odczytywany sucho, nudnie, nie wywoła żadnego zainteresowania i nie przeszkodzi wielu uczniom myśleć w tym czasie o przysłowiowych „niebieskich migdałach“.

Byłam raz świadkiem lekcji w klasie IX, prowadzonej przez koleżankę, która przy analizowaniu pieśni biesiadnej Kochanowskiego, interpretując słowa:

Przywileje powieśmy na kołku,
A ty wedle pana siądź, pachołku,

umiała przy pomocy żywego słowa, gestu, mimiki oddać nastrój wesołej biesiady, ukazać obraz Kochanowskiego, który obracając się do usługującego pachołka zaprasza go (słowami nauczycielki): „Siadaj tu, bracie, z nami i napij się“. W umysłach uczennic na pewno utrwaliło się przekonanie, że Kochanowski był naprawdę człowiekiem Renesansu, umiejącym cenić radość życia i korzystać z niej, i że zarazem był człowiekiem szczerym i prostym.

Uczennice chłonęły słowa nauczycielki z najwyższym zainteresowaniem i nikt się na tej lekcji nie nudził. Kochanowski stał się postacią żywą, a pieśń, odczytywana powtórnie w domu, stała się dla uczennic prosta i zrozumiała, choć w istocie wcale łatwa nie jest. Ale nauczycielka sama to przeżywała, sama „widziała“ Kochanowskiego przy wesolej biesiadzie. To była właśnie lekcja interesująca.

Nuda zaś wiejąca z lekcji ogromnie przeszkadza w kształtowaniu świadomej dyscypliny.

Gołym sprzymierzeńcem nudy na lekcjach języka polskiego, a nawet czynnikiem ją wywołującym, jest wszelkiego rodzaju schematyzm. Uczeń już z góry wie, że każda lekcja nieuchronnie będzie miała taki a taki schemat. Przez szereg miesięcy, a czasem lat, każda lekcja lektury np. rozpoczynać się będzie zawsze i niezmiennie od podyktowania przez nauczyciela zagadnień, wedle których lektura ta będzie omawiana. Nie będzie tam miejsca na żadną inicjatywę ucznia, na żadną twórczą myśl. A przecież tyle jest różnych sposobów omawiania lektury!

Sam sposób postawienia zagadnienia, forma, jakiej użyje nauczyciel, ma nieraz ogromne znaczenie dla wywołania zainteresowania. Taką skuteczną formą są np. pytania, jakby retoryczne, używane przez nauczyciela, na które wprowadzie on sam w dalszym ciągu wykładu czy pogadanki odpowie, ale moment postawienia ich przed klasą jest ważny, gdyż elektryzuje uczniów i zmusza ich do skupienia uwagi. Wygląda to tak mniej więcej. Np. na lekcji poświęconej syntetycznemu omówieniu Kochanowskiego nauczyciel rzuci pytanie: „Czy Kochanowskiego możemy nazwać nauczycielem swego narodu?“, wytrzyma dłuższą pauzę, następnie sam odpowie: „Tak, możemy, bo jego utwory zawierają wartość dydaktyczną“, a w końcu zwróci się z pytaniem, już do uczniów: „A które to utwory i w czym widać ich dydaktyzm?“

Prowadzenie w ten sposób pogadanki uaktywnia całą klasę, zmusza ją do myślenia i wywołuje zainteresowanie.

2. **Budzenie wzruszeń.** Uwagi poprzednie, odnoszące się do zainteresowania, a dotyczące postawy, głosu nauczyciela, materiału nauczania, da się zupełnie w tym samym stopniu, a może nawet w większym, zastosować przy omawianiu zagadnienia wzruszenia na lekcji języka polskiego. Wiadomo, że materiał nauczania, dzieło sztuki, jakim jest utwór literacki, dostarcza wielu okazji do przeżycia serdecznych wzruszeń, zapładniających serce i umysł ucznia i mających ogromne znaczenie wychowawcze. Jakaż jest rola wzruszenia w kształtowaniu świadomej dyscypliny? Polega ona nie tylko na tym, że w momencie przeżywania wzruszenia uczeń ma silnie skupioną uwagę, ale na tym przede wszystkim, że wzruszenie takie zapada silnie w pamięć ucznia i wiąże go trwałą więzią uczuciową z autorem, utworem, nauczycielem i lekcją języka polskiego. W następstwie on sam sięgnie po inne utwory tego autora, starannie przygotowuje zadanie związane z utworem — nie ze strachu, nie dla stopnia, ale

dlatego, że mu to sprawi przyjemność, że będzie to jakby jakaś kontynuacja wzruszenia, które przeżył. Polubi nauczyciela i lekcje języka polskiego jako dostarczycieli tych miłych wzruszeń, będzie czekał na nie z utęsknieniem i będzie na nich, rzecz jasna, zachowywał się wzorowo.

3. **Jasność** w podawaniu nowego materiału, umożliwiająca uczniowi w pełni przyswojenie sobie treści lekcji. Sprawa jest jasna i prosta. Jeżeli uczeń nie rozumie lekcji i nauczyciela, to albo się męczy starając się zrozumieć, albo rezygnuje ze zrozumienia i wówczas albo się śmiertelnie nudzi, albo zajmuje się czym innym. O prawdziwej świadomej dyscyplinie nie może wówczas być mowy. Wprowadź ten uczeń, który nie rozumiejąc, męczy się, a jednak stara się uważać, jest niewątpliwie zdyscyplinowany, ale dyscyplina ta ma kruche podstawy i na dłuższą metę nie da się utrzymać. Trzeba bowiem być prawdziwym bohaterem, by przez czas dłuższy zadać sobie przymus i cierpienie nie widząc owoców tego poświęcenia. Po krótszym więc lub dłuższym czasie taki uczeń przestanie uważać, skoro się zorientuje, że mu to nic nie daje. Lekcje zadane będzie odpisywał lub będzie je ustnie „wydawał“ przed nauczycielem, powtarzając bezradnie puste, zapamiętane dźwięki, ale nie rozumiejąc ich sensu. Do odrabiania tych lekcji zmusi go jedynie strach przed dwójką.

Jednym z kardynalnych przepisów jasnego i przystępnego podawania materiału jest jego upogładowienie i dostosowanie do poziomu umysłowego uczniów. Nie chodzi mi przy tym o upogładowienie przez wykresy, obrazy itp., jakkolwiek są to środki bardzo wskazane i przydatne. Chodzi mi o żywe słowo polonisty, jakby upogładowienie w słowie, o zbliżenie uczniowi nieraz abstrakcyjnego i trudnego materiału przez zastosowanie dostępnych, zaczerpniętych z życia porównań czy przykładów.

Jednym słowem, dobry polonista to taki, który rzeczy trudne potrafi uczynić dla ucznia łatwymi. Nie jest to jednak ani łatwe, ani proste. Nauczyciel musi przy tym sam posiadać doskonałą wiedzę o tym, co mówi, rozumieć zagadnienie i mieć już pewne doświadczenie pedagogiczne.

Brakiem jasności w podawaniu uczniowi materiału grzeszą więc przede wszystkim albo młodzi nauczyciele, świeżo po studiach, naładowani wiedzą i czyniący — bez powodzenia — ze szkoły średniej uniwersytet, albo nauczyciele nie mający dostatecznie opanowanej wiedzy w zakresie swego przedmiotu, operujący nieraz frazesami wyjętymi z podręcznika czy cudzego opracowania, sami ich dobrze nie rozumiejący, zagląający często i w czasie lekcji do książki w obawie, że źle mówią. Nie trzeba chyba wyjaśniać, dlaczego autorytet nauczyciela staje wówczas pod wielkim znakiem zapytania, a uczniowie z takiej lekcji niewiele wynoszą.

4. **Umiejętność sprawdzenia**, czy materiał został istotnie przez uczniów przyswojony. Sprawdzenie takie powinno być uwzględnione w planie, jeżeli nie wszystkich lekcji (bo są przecież lekcje wyjątkowe), to w każdym razie w planie większości

lekcji. Jest to ważny moment kontroli, którego uświadamianie sobie przez ucznia zmusza go do skupienia uwagi na lekcji, podtrzymuje w nim jego wewnętrzne zdyscyplinowanie. Ma to oczywiście również duże znaczenie dla całego procesu nauczania. Rzecz w tym, by było to naprawdę konkretne sprawdzenie, a nie stereotypowe pytanie w rodzaju: „Zrozumieliście?” Uczniowie kiwają wówczas głowami, choćby nic nie rozumieli. Albo pytanie: „Jasne?” — i chóralna odpowiedź klasy „Jasne!” — choćby było całkiem niejasne. Nie pomoże nawet, jeżeli zwrócimy się z takim pytaniem wprost do poszczególnych uczniów, np.: „Rozumiesz, Jasiu (czy Stasiu)?” — bo, zdaje się, że jeszcze nie zdarzyło się w praktyce szkolnej, by zapytany w ten sposób Jaś (lub Staś) odpowiedział: „Nie rozumiem”. Jaś (i Staś) zawsze w takiej sytuacji kiwa głową.

Trzeba więc konkretnie sprawdzić notatki, jeżeli uczniowie robili je samodzielnie na lekcji, zobaczyć, co ten czy ów zapisał. Zadać konkretne pytanie dotyczące jakiegoś nazwiska, daty, pojęcia wprowadzonego na lekcji. Nie musimy koniecznie sprawdzać całości podanego materiału, często czas nam na to nie pozwoli, ale nawet takie fragmentaryczne, dorywcze sprawdzenie ma duże znaczenie.

5. Umiejętność egzekwowania. Bez właściwego i konsekwentnego egzekwowania nie będzie dyscypliny. Jeżeli nauczyciel prowadzi lekcję żywo i interesująco, może wywołać nawet zainteresowanie przedmiotem, ale bez właściwego egzekwowania nie będzie sumiennego, rzetelnego przygotowywania lekcji, a co za tym idzie — nie będzie gruntownej wiedzy. Egzekwowanie to innymi słowy wymaganie i sprawdzanie, czy uczeń opanował zalecone przez program wiadomości i umiejętności. Właściwe wymaganie będzie dyscyplinowało i kształciło charakter ucznia, niewłaściwe — będzie go wypaczało. Niewłaściwym wymaganiem będzie np. żądanie przeczytania w krótkim czasie jakiegoś większego utworu (*Potopu*, *Chłopów*), skoro nauczycielowi wiadomo, że klasa dysponuje małą liczbą egzemplarzy tej książki. Niewłaściwa będzie nadmierna liczba zadań piśmiennych, zwłaszcza jeżeli nie sprawdza się ich wykonania. Niewłaściwe będzie przerzucanie jakichś trudniejszych partii materiału właśnie na pracę domową. Widziałam np. lekcję, na której nauczycielka zadała do domu analizę artystycznych wartości III cz. *Dziadów* na podstawie podręcznika, zupełnie nie omawiając tego zagadnienia na lekcji!

Uczeń, nie mogąc sprostać takim wymaganiom, szuka nie zawsze uczciwego wyjścia z kłopotliwej sytuacji albo też nie przygotowuje się wcale.

A jak wygląda egzekwowanie tych wiadomości?

Zazwyczaj podobnie jak ich wykonanie. A więc nauczyciel zadowala się frazesami czy sloganami o utworze, nie sprawdza zadania domowego albo przyjmuje zadanie na temat np. wymienionych wartości artystycznych *Dziadów* prawie dosłownie odpisane z podręcznika.

Rezultat? Nieróbstwo, brak wyników nauczania, pływiczna i frazeologia...

Wymagania muszą być dostosowane do możliwości i poziomu uczniów i trzeba je konsekwentnie i rzetelnie egzekwować. Jeżeli zadany jest do przeczytania jakiś utwór, trzeba bezwzględnie sprawdzić, pytając o konkretne szczegóły treści, czy istotnie został przeczytany; nie zadowalać się szumnymi frazesami lub uogólnieniami, ale żądać poparcia ich dowodami na podstawie treści książki. Jeżeli jest zadane ćwiczenie domowe, nie można o nim zapomnieć, ale trzeba sprawdzić, czy zostało wykonane i jak zostało wykonane. Za nieprzygotowanie lekcji lub niedbałe jej przygotowanie uczeń musi bezwzględnie otrzymać karę w postaci złego stopnia lub nagany nauczyciela. I odwrotnie, za wyjątkowo ładnie i starannie wykonaną pracę domową powinien uczeń otrzymać pochwałę i nagrodę w postaci dobrego stopnia. Taka konsekwentna postawa nauczyciela w połączeniu z innymi jeszcze czynnikami, o których była mowa poprzednio, wyrobi w uczniu nawyk stałego i porządnego odrabiania lekcji i będzie to jeden z nawyków składających się na świadomą dyscyplinę.

6. Umiejętność przekonywania uczniów o wartości przedmiotu i konieczności jego opanowania. Zdarzyć się może, i zdarza się na pewno, że mimo wielkich wysiłków nauczyciela język polski nie interesuje ucznia, woli on np. biologię lub matematykę. Czy w takim wypadku można dopuścić do tego, żeby uczeń nie uważał na lekcji lub nie odrabiał zadań domowych? Oczywiście, że nie, trzeba tylko użyć innych środków, by go przekonać, że warto mu się uczyć tego przedmiotu, choć go on nie interesuje. Można tu odnieść się do uczuć patriotycznych młodzieży, przekonywać, że dobry Polak zna i włada poprawnie swoim językiem ojczystym, zna swoją literaturę. Aby zaś tę znajomość osiągnąć, trzeba czytać, uczyć się gramatyki, poznawać i przyswajać sobie prawa ortografii. Lekcje gramatyki, właściwie prowadzone, mogą dostarczyć uczniom głębokich przeżyć intelektualnych. Samodzielnie myśląc i wnioskując, dochodząc do odkrycia praw rządzących językiem, nie tylko naprawdę będą go poznawać, ale doznają ponadto głębokiej radości, jaką daje intelektualny wysiłek uwieńczony rezultatem. Aby jednak tak było, trzeba znów mądrego kierownictwa rozumnego polonisty.

7. Umiejętność uaktywnienia całej klasy. Umiejętność utrzymania dyscypliny na lekcji polega, między innymi, na tym, żeby nauczyciel umiał widzieć całą klasę i każdego ucznia z osobna równocześnie. Niewłaściwa będzie atmosfera na lekcji, na której, jak w operze, będą główni soliści (zwykle ci sami), główny dyrygent (to nauczyciel) i tłum niemych statystów, którzy właściwie tylko tworzą „dekorację”. Z pewnością jest i lżej, i przyjemniej tak prowadzić lekcję, bo przecież ci soliści to najlepsi uczniowie, z którymi miło się rozmawia, ale jaka jest korzyść z takiej lekcji dla ogółu uczniów?

Bywa i odwrotnie, że „bohaterami“ lekcji stają się ci najgorsi, nauczyciel bowiem na tej lekcji pragnie koniecznie się z nimi dogadać. Co robią inni, to go nie obchodzi. A oni właśnie się nudzą i jak mogą, urozmaicają sobie nudną lekcję.

Pewnie, że w praktyce szkolnej, w pracy codziennej zdarzyć się może różnie, ale powinno się to zdarzać wyjątkowo. Regułą powinno być, że w lekcji bierze udział cała klasa. Nauczyciel zaś, jak zdolny dyrygent dobrej orkiestry, wie, kiedy i jakiego instrumentu dotknąć, by nie głuszył całości, ale by go jednak było słychać. Tymi dotknięciami będą umiejętnie dobrane pytania, które nauczyciel rzuci temu czy owemu uczniowi; by sprawdzić jego uwagę i stopień zrozumienia lekcji. Czasem udzieli pozwolenia na wypowiedzenie się jakiemuś uczniowi, który w danej materii wie coś więcej, czasem każe powtórzyć innemu uczniowi jakiś fragment lekcji. Czasem umyślnie przerwie tok lekcji jakimś miłym żartem czy dowcipem, aby dać odprężenie znużonym młodym umysłom, ale za chwilę znów będzie żądał od ogółu klasy skupionej uwagi. Taka metoda trzyma w napięciu całą klasę i rzecz jasna, przyczynia się do kształtowania dyscypliny.

8. Umiejętność indywidualnego podejścia do uczniów. Z tym zagadnieniem łączy się sprawa pochwały i kary, a także sprawa dostosowywania wymagań do poziomu poszczególnych uczniów.

Jeżeli mamy ucznia wyróżniającego się w naszym przedmiocie, należy umożliwić mu wykonanie jakiejś szczególnie miłej i interesującej go pracy. Cała klasa np. omawiała problem języka Kochanowskiego na podstawie poznanych trenów. Jeżeli widzimy, że niektórzy uczniowie szczególnie się tym zainteresowali, możemy zaproponować — zwracając się do całej klasy — opracowanie charakterystycznych cech języka Kochanowskiego na podstawie wszystkich poznanych jego utworów. Niewątpliwie ci dwaj czy trzej zainteresowani uczniowie zgłoszą się i praca ta da im wiele satysfakcji, zaspokoi ich ambicję i zwiąże ich silnie z przedmiotem.

Ale może być i odwrotnie: niedbały, niezdiscyplinowany uczeń nie wykonał porządnie pracy domowej. Trzeba mu polecić, by wykonał ją jeszcze raz, i należy potem sprawdzić, jak ją wykonał. Np. gdy nie przeczytał zadanego utworu, naznaczamy mu termin dodatkowy i szczególnie dokładnie badamy stopień przyswojenia przez niego treści utworu.

Trzeba także widzieć i umieć ocenić trudności, które mogą napotykać poszczególni uczniowie, np. ze środowiska wiejskiego, walczący np. z trudnościami językowymi, i trzeba umieć im pomóc.

Jednym słowem, każdy uczeń — i ten najlepszy, i ten najgorszy, i ten zdolny, i ten tępy, i łobuz, i leniwy, i pilny — musi mieć mocne przekonanie, że stale obserwuje go troskliwe, ale czujne oko nauczyciela, który umie się na nim poznać, umie mu pomóc, ale umie go i ukarać.

*

Wniosek ostateczny, jaki się nasuwa pod koniec tych rozważań, wyraża się w stwierdzeniu, że stopień zdyscyplinowania uczniów zależy w głównej mierze od nauczyciela. Nie tylko on sam i jego lekcje muszą być przykładem wzorowej dyscypliny, ale ponadto musi on być rozumnym przewodnikiem i kierownikiem młodzieży, pomagającym jej w osiągnięciu wewnętrznego zdyscyplinowania, które jest podstawą silnego charakteru.

Rzecz jasna, że garść tych spostrzeżeń z praktyki szkolnej i refleksji na ich podstawie wysnutych nie wyczerpuje bynajmniej tematu zawierającego w sobie moc różnorodnych zagadnień dydaktycznych i wychowawczych.

HALINA NATUNIEWICZ

WYCIECZKA DO MUZEUM MICKIEWICZA

U schyłku ubiegłego roku zostało otwarte Muzeum Mickiewicza na Starym Mieście. W zbliżającym się okresie wycieczek szkolnych przybędą na pewno do Warszawy liczne grupy młodzieży w celu zwiedzenia Muzeum.

Zamieszczono poniżej uwagi kol. Haliny Natuniewicz powinny ułatwić nauczycielom-kierownikom wycieczek zapoznanie młodzieży z bogactwem zbiorów ilustrujących życie i twórczość naszego wielkiego poety i właściwe wykorzystanie w pracy szkolnej materiałów znajdujących się w Muzeum.

Redakcja

Wśród licznych wycieczek odwiedzających Muzeum Mickiewicza w Warszawie przeważają grupy młodzieży i dzieci ze szkół. Dlatego też troska o młodego widza, ciekawego i zdolnego do wielkich wzruszeń, wysuwa się w pracy oświatowej Muzeum na plan pierwszy.

Nauczyciel, który przychodzi tu z wycieczką, najczęściej nie zna zupełnie ekspozycji. Oddaje więc grupę w ręce przewodnika, a sam staje się jednym z widzów. Obok przewodnika skupia się mała gromadka bardziej zainteresowanych, a reszta uczestników rozprasza się po salach.

Gdyby nauczyciel zechciał wyjść ze swojej biernej roli, gdyby wycieczkę przemyślał i przygotował tak, jak przygotowuje lekcję, korzyści wyniesione przez uczniów, którym pokazuje Wystawę, byłyby znacznie większe.

Muzeum Mickiewicza jest jedynym chyba muzeum, w którym nauczyciel-polonista, znający życie i twórczość poety, może jako komentator czuć się zupełnie swobodnie i pewnie. Wiadomości dotyczące mniej zrozumiałych eksponatów mógłby uzupełnić przy pomocy informacji praco-

wnika oświatowego obecnego na Wystawie — w przyszłości zaś przy pomocy specjalnie opracowanego przewodnika i katalogu.

Celem niniejszego artykułu jest przyjście z pomocą nauczycielom szkoły podstawowej i szkoły średniej: udzielenie im szeregu potrzebnych informacji o ekspozycji i rad, które pomogą przemyśleć oraz odpowiednio do wymagań programu szkoły i poziomu uczniów przeprowadzić wycieczkę.

Biorąc pod uwagę poziom umysłowy uczniów i stopień znajomości Mickiewicza można by ustalić trzy rodzaje oprowadzania po Wystawie:

1. dla dzieci najmłodszych, do klasy VI włącznie,
2. dla dzieci starszych, z klas: VII, VIII, IX,
3. dla młodzieży z klas X, XI.

1

Najmłodszy widz szkolny przychodzący do Muzeum to dzieci z klasy II. Oczywiście rzeczą nauczyciela jest rozstrzygnąć, czy odwiedzanie Muzeum w tym wieku jest celowe i pożyteczne. Wchodzić tu może w grę wyjątkowe czytanie i inteligencja danej klasy.

Jak wskazuje program, kontakt dzieci z Mickiewiczem do klasy VII jest raczej niewielki i luźny. Nieliczne utwory omawiane w klasach V i VI traktowane są w oderwaniu od życia i działalności poety. W związku z tym ogólne wytyczne przy oprowadzaniu najmłodszych uczniów byłyby takie: a) skupić uwagę raczej na poszczególnych eksponatach, zwłaszcza portretach, rzeźbach i pamiątkach, z pominięciem chronologicznych powiązań i zbyt trudnych dla dzieci problemów, b) nie męczyć dzieci oglądaniem zbyt wielu rzeczy, ale wybrać tylko niektóre i szerzej je omówić, c) najwięcej czasu poświęcić okresowi dzieciństwa poety. Czas trwania wycieczki nie powinien przekraczać 40 minut. Pamiętając o tych wskazówkach przesuniemy się teraz przez sale wystawowe.¹

Sala I (2 piętro)

Pierwsza sala wprowadza w epokę Mickiewicza i ukazuje dzieciństwo poety. Spośród eksponatów ilustrujących sytuację historyczną i polityczną epoki ważny dla tej grupy uczniów jest tylko eksponat pierwszy — mapa Polski rozdartej przez zaborców. Umieszczona z boku na białym tle mapy czerwona tablica z datą urodzenia Adama Mickiewicza symbolicznie łączy losy poety z dziejami uciemżonego narodu i pozwala przypomnieć, że Mickiewicz całą swoją twórczość przepoił sprawą narodową i buntem przeciwko niewoli. W związku z epoką można by też zwrócić uwagę na barwną akwarelę Piotra Stachowicza *Przysięga Kościuszki na rynku w Krakowie*.

¹ Termin „sala“ określa wyodrębnione pomieszczenie, które nie zawsze obejmuje całą izbę. Czasem jest tylko przejściem czy rozbudowaną wnęką.

Dłużej zatrzymujemy się przed gablotą ukazującą dzieciństwo poety i przed meblami z epoki. Dzieci oglądają widok Zaosia, miejsce urodzenia. Ubogi dworek pokryty słomianą strzechą doskonale określa sytuację materialną rodziców Adama. Tuż obok sylwetki rodziców: Barbary z Majewskich i Mikołaja Mickiewicza, adwokata sądów nowogródzkich. Stojące w tej sali meble z początku XIX w. (serwantka, krzesło, zegar) pomagają wyobrazić sobie wnętrze mieszkania Mickiewiczów i zbliżają do domowego środowiska poety.

Ważnym zagadnieniem jest nawiązany właśnie w dzieciństwie kontakt Mickiewicza z ludem. O tym kontakcie trzeba uczniom szerzej opowiedzieć, pokazując jednocześnie ludowe typy litewskie według rysunku Norblina, dzban ludowy i tkaninę z okolic Nowogródka. Warto głośno przeczytać leżący obok zbiorów pieśni ludowych z epoki cytat:

Wszystkie, z bardzo małymi wyjątkami, te pieśni słyszałem i wyuczyłem się ich dzieckiem w Nowogródku, w rodzicielskim domu. Służąca nasza Gąsiewska umiała je wszystkie i śpiewała z dziewczętami przechodzącymi praść. Mogę dziś jeszcze każdą zanucić i błędy wydawców sprostować.

(A. Mickiewicz. 25 III 1847)

Nauczyciel może w tym miejscu przypomnieć znane dzieciom ballady (*Pani Twardowska*, *Świtez*), których tematy zaczerpnął poeta z opowieści ludowych.

Z okresem dzieciństwa i wczesnej młodości Adama wiąże się pobyt w szkole dominikańskiej w latach 1807—1815. Pokazany w gablocie dyplom ukończenia tej szkoły jest dokumentem autentycznym. Ponieważ pisany jest po łacinie, podaję fragmenty w tłumaczeniu Teofila Ziemby¹:

„[...] poświadczamy, iż pan Adam Mickiewicz w publicznej szkole naszej Nowogródzkiej do klasy szóstej w ciągu jednego roku uczęszczał, do wszystkich nauk, które przez kierowników wychowania publicznego są przepisane, jak matematyka, fizyka, chemia, literatura, historia etc. [...] pilnie się przykładał i nic przeciwnego obyczajności nie popełnił, lecz owszem, pobożnością, nieskazitelnością obyczajów przyświecał. [...] Dan w Nowogródku r.p. 1815 w dniu 10 miesiąca lipca.“

Rozłożone w pobliżu dyplomu utwory Krasickiego, Kochanowskiego, Karpińskiego i Niemcewicza — to ulubiona lektura Adama, domowa i szkolna².

¹ T. Ziemia, *Młodość Mickiewicza*. Kraków 1887, s. 43.

² W celu wzbogacenia komentarza do tego okresu warto zajrzeć do książki L. Podhorskiego-Okołowa *Realia Mickiewiczowskie*, I, rozdziały pt. „Lata dziecięce“, „Czasy szkolne“, „Lektura i twórczość“.

Sala II

W okres studiów na Uniwersytecie Wileńskim wprowadza pierwszy portret Mickiewicza. Jest to powiększona fotografia rysunku wykonanego w 1821 r. przez Walentego Wańkowicza, kolegę poety, studiującego malarstwo. Obok, również w fotograficznym powiększeniu — dziedziniec Uniwersytetu Wileńskiego. Gmach uniwersytecki widoczny jest po lewej stronie. Na dziedzińcu profesorowie w togach i studenci w charakterystycznych strojach.

W tej sali można pominąć wiele eksponatów niezrozumiałych i za trudnych dla najmłodszego widza. Zatrzymujemy się dłużej tylko przy pierwszej książce Mickiewicza i autografie *Grażyny*. Dzieci odczytują głośno tytuł pierwszego tomu poezji (Wilno 1822), nauczyciel zaś wyjaśnia, że mała ta książeczka, zawierająca głównie ballady i romanse, dokonała wielkiego przełomu w historii literatury polskiej. Umieszczony w oddzielnej gablotce rękopis *Grażyny* jest bezcenną pamiątką narodową. Pochylamy się nad nim w skupieniu. Karty z autentycznym pismem Mickiewicza noszą ślady zniszczeń, które wiążą się z historią niezwykłych przygód autografu w latach ostatniej wojny. Podczas oblężenia Warszawy w 1939 r. wyrzucony na podwórze z płonącego gmachu biblioteki Przędzieckich przy ul. Foksał, rękopis *Grażyny* cudem ocalał. Znaleziono go po paru miesiącach wśród gruzów, w nadpalonym futerale, i zabezpieczono. We wrześniu 1944 r., podczas powstania, wyniesiony został z piwnic zburzonego domu w stronę Pruszkowa. Tylko dzięki trosce i ofiarności ludzi, którzy zdawali sobie sprawę z wagi tego dokumentu, możemy dziś oglądać bezcenny autograf.

Sala III i IV

Okres rosyjski otwiera mapa z oznaczonymi miejscowościami, w których przebywał Mickiewicz. Dzieci odczytują: Petersburg, Moskwa, Kijów, Odessa... i oglądają dalej umieszczone widoki tych miast.

W sali IV szczególną uwagę zwracamy na piękny, oryginalny portret pędzla W. Wańkowicza przedstawiający Mickiewicza w górach Krymu. Data wykonania tego portretu zbiega się z datą pierwszego wydania *Konrada Wallenroda*: Petersburg 1828. Wydanie to umieszczone jest w oddzielnej gablotce, po przeciwnej stronie sali. Można by wytłumaczyć dzieciom treść ilustracji W. Smokowskiego zawartych w pierwodruku, a pokazanych na wystawie.

Przy umieszczonych obok siebie portretach Mickiewicza i Puszkina mówimy uczniom o przyjaźni, jaka łączyła dwóch wielkich poetów.

Meble znajdujące się w tej sali i drobne przedmioty stylowej ceramiki rosyjskiej tłumaczą plastycznie epokę, zbliżają do środowiska inteligencji, w której kręgach Mickiewicz w tym czasie się obracał. Portret Marii Szymanowskiej¹ i instrument muzyczny z epoki (szpinet) wprowadzają

¹ Portret ten wykonał Aleksander Kokular, malarz polski, prawdopodobnie w 1826 r.

w zaprzyjaźniony z Mickiewiczem w Petersburgu dom znakomitej pianistki i kompozytorki, z której córką po latach poeta się ożenił.

Wszystkie te przedmioty bardzo zainteresują nawet najmłodsze dzieci, trzeba je więc w przystępny sposób krótko omówić.

Sala V (I piętro)

Spśród eksponatów ilustrujących podróże Mickiewicza po Europie zachodniej najbardziej zainteresuje uczniów pióro Goethego подарowane Mickiewiczowi podczas jego wizyty w Weimarze w 1829 r. Obok pióra leży pośótkła, naddarta kartka papieru z autentycznym pismem Mickiewicza. To autograf wiersza *Wezwanie do Neapolu*, będącego naśladowaniem z Goethego. Oglądamy tu jeszcze popiersie Mickiewicza — rzeźbę z brązu wykonaną w 1835 r. przez słynnego artystę francuskiego Dawida d'Angers, który poznał Mickiewicza w Weimarze.

Sala VI

W sali, której głównym tematem są *Dziady* i publicystyka emigracyjna, pokazujemy tylko bardzo piękną rzeźbę z brązu — głowę Mickiewicza dłuta Xawerego Dunikowskiego, dzieło monumentalne, o głębokim wyrazie.

Sala VII

Pan Tadeusz jest raczej nie znany uczniom przed klasą VII. Warto jednak powiedzieć parę słów o bohaterach tego utworu i pokazać, w jakim stroju chodzili Sędzia Soplica i Podkomorzy, jak był ubrany Tadeusz, kiedy z wojskiem Napoleona przybył do Soplicowa, itp. To może przygotować dzieci do prawdziwego zainteresowania się utworem, który mają poznać w klasie VII.

Sala VIII

Pomijamy szereg szczegółowych zagadnień dotyczących sławy poety na Zachodzie Europy i wykładów jego w Lozannie i *Collège de France*. Pokazujemy natomiast duży medal z brązu, na którym dzieci łatwo rozpoznają profil Mickiewicza obok twarzy dwóch wybitnych profesorów francuskich (Micheleta i Quineta). Medal ten był wyrazem uznania ze strony słuchaczy; w małym formacie подарowany został Mickiewiczowi w Paryżu w 1844 r. Karafka i szklanka umieszczone w pobliżu — to przedmioty autentyczne, które służyły pocie podczas wykładów w *Collège de France*.

Po przeciwnej stronie oglądamy jeszcze raz oblicze Mickiewicza. Tym razem przekazuje je nam nie artysta-malarz czy rzeźbiarz, przekazuje nam je bardzo wiernie dawna technika dagerotypu będąca początkiem fotografii. Ten piękny wizerunek pochodzi z 1842 r.

Sala IX

Zagadnienie Mickiewicza-wodza Legionu w 1848 r. i redaktora *Tribuny Ludów* jest nowe i dla dzieci trudne. Próbujemy go jednak dotknąć, aby dzieci zapamiętały, że Mickiewicz był nie tylko poetą, że był też żołnierzem wolności. Jako twórca i wódz Legionu Polskiego we Włoszech szedł na czele swego oddziału przez Włochy i mówił: „Mam zamiar na Flo-

rencję, Mediolan, Czechy do Krakowa iść“. Tą samą trójkolorową szarfą, którą widzimy w gablocie, był przepasany, kiedy w sprawie Legionu składał wizytę królowi Sardynii Albertowi. Obok szarfy dokument autentyczny: pismo Mickiewicza do emigracji polskiej.

Sala X

Jesteśmy w ostatnim już okresie życia i działalności Adama Mickiewicza. Powiększona fotografia Szweycera z 1853 r. pokazuje twarz poety zmęczoną i postarzałą. Na mapie odczytujemy trasę ostatniej podróży z Paryża do Konstantynopola (Stambuł). Obok widoków Konstantynopola mamy widoki scen obozowych. Mickiewicz znów bierze udział w organizowaniu wojska polskiego do walki o niepodległość, tym razem przy boku armii tureckiej. W czasie tej akcji umiera. Na łożu śmierci leży w charakterystycznym stroju polskim, jak wskazuje poźółkła podobizna z epoki, umieszczona w gablocie pamiątek. Obok, w tej samej gablocie, znajdują się autentyczne przedmioty stanowiące własność Mickiewicza: laska, notes i pióro gęsie, tabakiery i miniatura Maryli Wereszczakówny, którą kazał sobie zrobić poeta w latach młodości. Na tabakierze z muszli wyryty jest ciekawy napis: „Dostałam się Adamowi Mickiewiczowi z testamentowego zapisu Juliana Niemcewicza“.

Do zbioru pamiątek mających bezpośredni związek z Mickiewiczem należą też stojące na środku sali: kuferek, szafa zwana sekreterą i krzesło. Pochodzą one z mieszkania Mickiewiczów w Paryżu i wraz z pamiątkami zostały przekazane Polsce w testamencie ostatniej wnuczki poety, Marii Mickiewiczówny, która zmarła w Paryżu w 1952 roku.

Po obejrzeniu ostatniej sali na I piętrze wycieczka schodzi na parter. Patrząc z klatki schodowej w dół uczniowie oglądają medalion z profilem Mickiewicza wg rysunku W. Oleszczyńskiego (fotografia powiększona), a przed wejściem do biblioteki — sylwetkę Mickiewicza wg rysunku Norwida.

(4 sale parterowe XI—XIV, których tematyka wybiega poza obręb życia poety, stanowią jakby drugą, odrębną część wystawy. Chodzi tu o pokazanie oddziaływania Mickiewicza na życie narodu polskiego w różnych momentach historycznych i o recepcję jego wielkiej poezji w kraju i za granicą. Informacje o tej części ekspozycji ze względów wychowawczych powinny się znaleźć we wszystkich trzech rodzajach oprowadzania. Umieszczam je tu, żeby przy pierwszej wycieczce dać zarys całości wystawy, i omawiam więcej szczegółów, żeby w następnych rodzajach oprowadzania już do tych zagadnień nie wracać.)

Sala XI i XII

Najprzód wystawa biblioteczna.

Książka w muzeum literackim należy do eksponatów podstawowych. Wiele cennych i rzadkich wydań zgromadzono w poszczególnych gablotach. Prócz tego została pokazana w dwóch salach biblioteka zawierająca wszystkie niemal wydania dzieł Mickiewicza — polskie i obce, oraz dzieła o Mī-

kiewicz i jego epoce. Składową częścią biblioteki jest niezwykle cenny i artystycznie oprawiony księgozbiór Aleksandra Semkowicza, pierwszego dyrektora Muzeum.

Specjalnie wyeksponowano cymelia Mickiewiczowskie: pierwodruki, edycje zbiorowe za życia poety, rzadkie tłumaczenia na języki obce i kompozycje muzyczne na temat utworów Mickiewicza.

Sala XIII

W długiej gablocie szereg wzruszających eksponatów.

Oto kolorowa litografia Kukiewicza przedstawiająca Żydów przemycających przez granicę towary. Związek tego obrazu z ekspozycją tłumaczy umieszczony obok wiersz Mickiewicza *Exegi momentum*, którego zakończenie brzmi:

Stąd mimo carskich grózb, na złość strażnikom ceł,
Przemycą w Litwę Żyd tomiki moich dzieł.

Małe, na cienkim papierze drukowane książeczki to właśnie m. in. ów „towar przemysłowy“. Wydawane w Paryżu na emigracji dzieła Mickiewicza wędrowały w ten sposób do kraju. Zdarzało się, że carska policja wpadała na trop „niebezpiecznych“ książek. Na egzemplarzu *Dziadów* ktoś zapisał: „Za posiadanie na składzie tej książki księgarz Sosnowski w Wilnie i jego subiekt w 1910 roku skazani na więzienie.“ Podobną notatkę pt. „*Dziady*“ przed sądem zawiera wycinek z prasy naklejony na czasopiśmie rosyjskim, w którym wydrukowano fragment tego utworu w języku rosyjskim.

Mimo zakazów i prześladowań w okresie niewoli Mickiewicza czytała cała Polska. Kiedy nie można było dostać egzemplarzy drukowanych, przepisywano niezwykle starannie całe utwory i przekazywano je z rąk do rąk. Takie wzruszające „manuskrypty“ *Konrada Wallenroda* i *Grażyny* oglądamy w gablocie.

Zródłem siły do walki i wiary w naród była też poezja Mickiewicza w latach ostatniej wojny i okupacji. Czasopiśmiennictwo konspiracyjne tego okresu reprezentuje na wystawie *Walka Młodych*, organ Związku Walki Młodych. Na pierwszej stronicy tego pisma, jako hasło naczelne, widnieje fragment *Ody do młodości*, ze szczególnym wyodrębnieniem słów:

Gwałt niech się gwałtem odciska,
A ze słabością łamać uczmy się za młodu.

Znajdujemy tu też artykuł pt. *Mickiewicz — bojownik postępu*, wydany Oddziałowi Partyzanckiemu im. Mickiewicza.

Wreszcie o wpływie Mickiewicza na życie narodu polskiego mówią karty otwartych dzieł pisarzy, takich jak Prus, Sienkiewicz, Żeromski, Dąbrowska, Tuwim, Gałczyński.

pisze Tuwim w wierszu *Dziesięciolecie* i dalej:

My z *Ody do młodości*, wiecznie żywej *Ody*,
Porwaliśmy się w życie, jak z porywem fali.

Warto odczytać uczniom te głębokie i ważne słowa.

Z rozmaitych obchodów na cześć Mickiewicza pochodzą niewielkie medale. Obok nich leżą miniaturowe wydania dzieł poety związane z obchodem setnej rocznicy jego urodzin. Malusieńkie książeczki (2 cm × 3 cm) zamknięte w misternych oprawach wydane są tak, żeby je można było zawiesić na łańcuszku i nosić przy sobie, jak się nosi drogocenne pamiątki rodzinne.

Imponująco przedstawiają się edycje mickiewiczowskie w Polsce Ludowej. Wydanie Narodowe podjęte w 1945 r. na mocy uchwały Krajowej Rady Narodowej i Wydanie Jubileuszowe z r. 1955 — są pierwszą pełną realizacją dążenia do objęcia całego dostępnego źródłowo dorobku pisarskiego Mickiewicza. Stanowią one najdoskonalszy wyraz kultu poety w Polsce Ludowej, są pomnikami trwalszymi niż te z brązu i granitu.

Księga UNESCO wydana w językach francuskim i angielskim to hołd złożony genialnemu poecie polskiemu przez Organizację Narodów Zjednoczonych w Roku Mickiewiczowskim.

Wśród tych i innych pomniejszych edycji widzimy Książkę Nowego Czytelnika. Poezje Mickiewicza w tym wydaniu, drukowane dużymi czcionkami, to te właśnie, które najliczniej powędrowały „pod strzechy“.

Sala XIV

Oddziaływanie Mickiewicza ze sceny teatralnej jest pokazane w osobnej gablocie. Mamy tu między innymi fotografie przedstawień *Dziadów*: na scenie krakowskiej w realizacji Wyspiańskiego (1901 r.) i przedstawienia, które w 1934 r. w Warszawie opracował Leon Schiller.

Wystawę zamykają: fotografia najpiękniejszego pomnika, jaki wzniesiono Mickiewiczowi (dłuta Bourdelle'a, Paryż 1929), i dwie rzeźby.

Rzeźba Xawerego Dunikowskiego wykonana dla cyklu „Głów wawelskich“ ukazuje twarz Mickiewicza natchnioną i wiecznie młodą. Wieniec laurowy na skroniach poety symbolizuje jego nieśmiertelną sławę. Druga rzeźba stanowi fragment zburzonego przez hitlerowców, a obecnie odbudowanego, warszawskiego pomnika Mickiewicza. Ślady kul niemieckich i pęknięcia widoczne w brązie przypominają lata ostatnich nieszczęść narodowych. Tłem do tej głowy Mickiewicza jest tkanina, której żywe i pogodne kolory usiłują przeciwstawić bolesnym wspomnieniom wojny pokój i optymizm naszych czasów.

Drugi rodzaj oprowadzania, przewidziany dla klas VII, VIII, IX, polegałby na: a) rozszerzeniu poprzedniego spojrzenia na Wystawę i ogarnięciu tematów, które wnosi program klasy VII, b) powiązaniu chronologicznym poszczególnych części wystawy, żeby uzyskać ogólny obraz życia poety. Czas oprowadzania — 60 minut.

W związku z programem trzeba zwrócić uwagę na eksponaty dotyczące Związku Filomatów, kontaktu Mickiewicza z dekabrystami, a najwięcej czasu poświęcić sali *Pana Tadeusza*.

Srodowisko przyjaciół Mickiewicza z lat uniwersyteckich (sala II) reprezentują na wystawie Tomasz Zan (wg rysunku Rustema) i Franciszek Malewski (miniatura z epoki). Oni to wspólnie z innymi i Mickiewiczem stanowili tajny związek Filomatów, który rozszerzył się potem w Towarzystwo Promienistych i Filaretów. Młodzi zapaleńcy pragnęli siecią organizacji objąć całą Litwę. Malewski w liście do Mickiewicza z 1820 r. referuje cele związków wojewódzkich. Czytamy między innymi o dążeniach do: „wprowadzenia między uczniami ścisłej wzajemnej pomocy [...] zainteresowania społecznymi politycznymi wypadkami i złym stanem krajowej pomyślności [...] przyspieszenia wolności włościan [...] wzmaganie instrukcji publicznej [...] zajęcia się jedną nauką i w niej pracowania na korzyść krajową“.

Bogatą korespondencję Filomatów i ich poezję obejmuje umieszczone w gablocie *Archiwum Filomatów* w wydaniu Czubka.

Mickiewicz wiele zawdzięczał przyjaciołom-filomatom. „Zostawiony sam sobie, bardzo jestem mały“ — pisał w okresie kowieńskiej samotności.

Z atmosfery przyjaźni i wielkich ideałów tej młodzieży wyrosła *Oda do młodości*. Nie podobna jej w pełni zrozumieć bez znajomości ideologii konspiracyjnych organizacji młodzieżowych wileńskich.

Proces filomatów sygnalizuje rycina przedstawiająca twarze głównych prześladowców, z senatorem Nowosilcowem na czele.

W broszurze zawierającej tekst wyroku na filomatów i filaretów czytamy: ¹

„Lista osób, byłych członków tajemnych towarzystw filomatów i filaretów, które się przeznaczają [...] na przemieszczenie w dalekich od Polski guberniach, w stanie odpowiednim ich usposobień, po wytrzymaniu z nich Zana przez rok jeden, a Czeczota i Suzina przez sześć miesięcy w twierdzy.“ Mickiewicz na tej liście, liczącej 20 nazwisk jest siódmy,

Wiersze Mickiewicza wpisane do albumów matki Słowackiego i Ludwika Pałowskiej, opiekunki uwięzionych filaretów (drugi — w rękopisie) — to utwory pożegnalne przed wyjazdem na wygnanie.

¹ J. Lelewel, *Nowosilcow w Wilnie*. Praca ta wyszła pierwszy raz w Warszawie bezimiennie w r. 1831.

Kontakt polskiego poety z rewolucjonistami rosyjskimi jest jednym z zasadniczych tematów sali III. Wprowadzają w to zagadnienie cytaty z listów Rylejewa i Bestużewa, polecających Mickiewicza. Dalej — znany dobrze uczniom wiersz *Do przyjaciół Moskali* obok podobizn dwóch wybitnych i najbliższych Mickiewiczowi dekabrystów. Między książkami czasopismo *Polarna Zvezda* z 1824 r., redagowane przez Bestużewa i Rylejewa, oraz tłumaczenie dum Rylejewa na język polski (Wilno 1829), świadczące, że poezje dekabrystów docierały do Polski. Omówienie tego tematu można by zakończyć odczytaniem wypowiedzi Mickiewicza o dekabrystach, pochodzącej z okresu wykładów paryskich.

Ekspozycje sali *Pana Tadeusza* (sala VII) wprowadzają w świat postaci tego poematu, w krąg spraw Soplicowa, w życie dawnej Polski szlacheckiej, której moment schyłkowy poeta ukazał. Ekspozycjom towarzyszą cytaty z tekstu *Pana Tadeusza*.

Oto podobizny bohaterów narodowych: Kościuszki, Rejtana, Korsaka — przypominają portrety, które oglądał Tadeusz na ścianach soplicowskiego dworu po powrocie ze szkół. Dalej szkło zastawne z gościnnych stołów Soplicowa, elementy stroju, w jakim mogli chodzić Podkomorzy czy Sędzia Soplica: pas słucki, karabela, a w osobnej gablocie — biały żupan, zielony kontusz i czapka futrem obszywana, z pękiem piór.

Jest i „tabakiera Podkomorzego“, wprawdzie nie ta z portretem króla Stanisława, ale misternie rzeźbiona, oryginalna z XVIII wieku.

Astronomię Wojskiego przypomina globus nieba i mapa konstelacji gwiazdnych z Kastorem i Polluksem pośrodku. Dalej „Scyzoryk“ Gerwazego, „istny miecz katowski“, i klucze podobne do tych, którymi stary Klucznik otwierał zamek Horeszków. Jest stary róg myśliwski, wprawdzie nie „długi, cętkowany, kręty“, ale przypominający róg Wojskiego. Są też „cymbały Jankiela“ — instrument z epoki.

Szukamy jeszcze realiów dotyczących Tadeusza. Mundur ułański z okresu Księstwa Warszawskiego i czako z Pogonią litewską pozwalają wyobrazić sobie, jak wyglądał Tadeusz, kiedy z wojskiem napoleońskim przybył do Soplicowa i zaręczył się z Zosią.

Niestety, nie można pokazać poprzez ekspozycję całej bogatej problematyki *Pana Tadeusza*. Zaakcentowane zostały tylko niektóre sprawy, jak współczesne Mickiewiczowi dążenia narodowo-wyzwoleńcze (Zaliw-szczycy) w nawiązaniu do emisariuszy i akcji księdza Robaka, marzenie o wojsku polskim, które Mickiewicz połączył z nazwiskami Dąbrowskiego, Kniaziewicz i całą legendą napoleońską. Sztandar, zbroja, motywy napoleońskie na tabakierze i chuście z epoki wprowadzają w krąg tej legendy.

Duża fotografia przedstawiająca krajobraz nowogródzki sygnalizuje bogaty świat przyrody *Pana Tadeusza*, wprowadza w „kraj lat dziecinnych“ Mickiewicza, który pisząc przynosił swoją „duszę utęsknioną, do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych [...]“.

Kończąc oprowadzanie po sali VII odczytujemy uczniom wypowiedź Worcella: „*Pan Tadeusz* jest kamieniem grobowym, położonym ręką geniuszu na starej Polsce naszej [...]”.

Pierwodruk *Pana Tadeusza*, Paryż 1834, pierwszą edycję na ziemiach polskich, Toruń 1859, i tłumaczenia *Pana Tadeusza* na wiele języków świata zobaczają uczniowie w salach wystawy bibliotecznej (XI, XII).

3

Uczeń klas X i XI to najpoważniejszy widz szkolny, znający życie i twórczość Mickiewicza, dojrzały do zrozumienia koncepcji i całości problematyki Muzeum. Oprowadzenie w tej grupie powinno być: a) szczegółowe, b) wiążące poszczególne eksponaty w całości problemowe, c) uwzględniające dezyderaty programu. Czas przewidywany — 80 do 90 minut.

Spróbuję ukazać kilka takich problemowych wiązań, istotnych dla programu klasy X, a obejmujących eksponaty pominięte w poprzednich sposobach oprowadzania. Będą to zagadnienia: walka szlacheckich liberałów z obskurantyzmem i rola Uniwersytetu Wileńskiego, przełom romantyczny w twórczości Mickiewicza, pobyt w Rosji jako okres pogłębienia świadomości politycznej Mickiewicza i wzrostu jego sławy poetyckiej, Mickiewicz a walka narodowo-wyzwoleńcza (*Dziady*), Mickiewicz w okresie Wiosny Ludów i w *Trybunie Ludów*.

Dwa pierwsze zagadnienia omawiamy w sali II.

Portret Jędrzeja Śniadeckiego, tom *Wiadomości Brukowych* otwarty na artykule „Machina do bicia chłopów“ i Kodeks Szubrawców stanowią doskonałą dokumentację walki liberałów z obskurantyzmem. Symboliczne ilustracje tytułowe Kodeksu Szubrawców zaznajamiają z ideologią Towarzystwa Szubrawców. Szlachcic na łopacie to członek Towarzystwa, który podróżując po świecie dostrzega przez lupę szkodliwe społecznie błędy i ciasnotę ludzką. Łopata i miotła (rycina druga) służą mu do zbierania materiałów do *Wiadomości Brukowych*. Pokój (w kole), miejsce zebrań Szubrawców, ma drzwi przysłonięte na znak, że nie każdemu wolno wchodzić do grona. Książki na półkach, na stole i pochodnia w ręku geniusza (postać nad kołem) symbolizują ideę zdobywania i szerzenia wiedzy. Czapka narodowa na głowie geniusza i staropolski dywan przykrywający stół nawiązują do tradycji narodowych przeciwstawianych cudzoziemszczyźnie. Naczynie szklane na stole z napisem *aqua fontis* i rozrzucone pod stołem karty oznaczają prowadzoną przez Szubrawców walkę z pijaństwem i karciarstwem.¹

Rolę Uniwersytetu Wileńskiego omawiamy pokazując twarze profesorów — wybitnych naukowców i liberałów, którzy w środowisku swoim

¹ Podaję na podstawie opisu rycin umieszczonego na s. 31, 32 Kodeksu Szubrawców.

szerzyli idee Oświecenia. Towarzyszy im Voltaire — ulubiony pisarz epoki, w którego szkole Mickiewicz rozpoczął swoją twórczość poetycką.

Spomiędzy profesorów wyróżniamy Joachima Lelewela. Obok jego dzieł i portretu umieszczony jest autentyczny list Mickiewicza do uwielbianego profesora pisany w r. 1817.

Pierwszym sygnałem przełomu romantycznego jest *Oda do młodości*. Na wystawie nie ma tekstu utworu, są natomiast dialogi filomatów o *Odzie*, świadczące, że uderzenie nowością było tak silne, iż nawet najbliżsi koledzy Mickiewicza nie mogli zrozumieć jej i właściwie ocenić.¹

Pierwsze wydania poezji (Wilno 1822 i 1823) są tu eksponatami podstawowymi.

Wypowiedź Mickiewicza mówi nam, jak zostały przyjęte te tomy, których autor wyłamał się z klasycystycznych konwencji i sięgnął po tematy do twórczości ludowej, a które pisał nowym językiem poetyckim:

„Kiedy tak w przedpokojach czytają, w salonach śmiech i oburzenie [...]“

Dzieła starych kronikarzy i historyków (Strykowski, Gwagnin, Kromer), które studiował Mickiewicz w związku z *Grażyną*, markują jeszcze jeden charakterystyczny dla romantyków krąg tematyczny poezji Mickiewicza.

Z zagadnieniem przełomu romantycznego poety wiążemy też portrety i utwory Goethego, Byrona, Schillera, Szekspira. Obok literatury obcej oglądamy dzieła pisarzy polskich (Rej, Kochanowski, Karpiński, Niemcewicz, Trembecki), którzy wywarli ogromny wpływ na Mickiewicza. Znamienna jest tu wypowiedź poety: „Nie napisałbym ballad, gdyby nie było Karpińskiego i Niemcewicza. Dziś łatwiej już pisać.“

Ekspozyty ilustrujące problematykę okresu rosyjskiego częściowo omówiłam już poprzednio (dekabryści, *Konrad Wallenrod*, Puszkina). Pozostają liczne pozycje książkowe, które warto pokazać w aspekcie wzrostu sławy poety — wielkiego już w tym czasie artysty. Będą to: pierwodruk sonetów (Moskwa 1826), tłumaczenie perskie sonetu *Widok gór ze stepów Kozłowa*, tłumaczenia rosyjskie sonetów dokonane przez Kozłowa i Romanowicza, pochlebna recenzja Wiaziemskiego w czasopiśmie *Moskowskiej Tielegraf* i kilka wydań zbiorowych poezji Mickiewicza (Petersburg 1829, Poznań 1828, Paryż 1828), świadczących o rosnącym zainteresowaniu polskim poetą.

Mówiąc o sławie Mickiewicza zwracamy uwagę na walkę, jaką prowadzili z nim klasycy warszawscy (osobna gablota).

Sala VI, prawie pominięta w poprzednich sposobach oprowadzania, jest szczególnie ważna dla uczniów klas X i XI.

Ideę walki narodowo-wyzwoleńczej symbolizuje tu pędząca postać

¹ Zagadnienie późniejszej recepcji *Ody* tłumaczą wypowiedzi Koźmiana i Osińskiego (sala III), wydawnictwa powstańcze 1830 i 1831 r. (sala VI), wiersz Tuwima *Dziesięciolecie* i czasopismo *Walka Młodych* (sala XIII).

skrzydlata z mieczem w ręku (duża fotografia). Jest to motyw z paryskiego pomnika Mickiewicza. Rzeźbiarz francuski Bourdelle, szukając najtrafniejszego wyrazu dla życia i działalności Mickiewicza, połączył postać poety-pielgrzyma z alegorią walki o wolność. Ten fragment pomnika nastrojowo wprowadza w problematykę *Dziadów* części III i łączy się z zagadnieniem roli poezji Mickiewicza w budzeniu uczuć patriotycznych Polaków.

Druki powstańcze z lat 1830 i 1831 i słowa Nabelaka dokumentują udział poezji Mickiewicza w powstaniu listopadowym. Mapa podróży z Rzymu do Wielkopolski ukazuje niezrealizowane dążenie poety do połączenia się z walczącymi powstańcami.

Dziady pokazane są w podobiznie rękopisu, w pierwodruku i w tłumaczeniach. Afisz Teatru Narodowego w Krakowie informuje o pierwszym przedstawieniu tego dramatu w 1848 r.

I wreszcie Mickiewicz w okresie Wiosny Ludów i w *Trybunie Ludów* (sala IX). Na wstępie mapa wskazująca nowe drogi Mickiewicza. Na tle linii dawnych wędrówek po Europie białą linią rysuje się ten nowy szlak Mickiewicza — działacza politycznego i wodza Legionu. Pod nazwami miast włoskich daty: 6 II 1848 wyruszył Mickiewicz na czele Legionu z Rzymu, a 1 V przybył do Mediolanu. Z myślą o wyzwolonej Polsce, do której dążył, ułożył wtedy wspaniały program demokratyczny — Skład Zasad. Czytamy w nim między innymi:

- „[...] 8. Wszelki z narodu jest obywatelem, wszelki obywatel równy w prawie i przed urzędami [...]
- *10. Izraelowi, bratu naszemu, uszanowanie, braterstwo, pomoc [...]
11. Towarzystwo żywota, niewieście, braterstwo i obywatelstwo, równe we wszystkim prawo [...]
13. Każdej rodzinie rola domowa, pod opieką gminy. Każdej gminie rola gromadna, pod opieką narodu.
14. Wszelka własność szanowana i nietykalnie pod straż urzędowi narodowemu oddana.
15. Pomoc polityczna, rodzinna, należna od Polski bratu Czechowi i ludom pobratymczym czeskim, bratu Rusowi i ludom ruskim. [...]“

Hasła wolności, równości wobec prawa, postulaty rewolucji agrarnej nadają tej deklaracji ideowej Legionu wyjątkowe znaczenie.

Wśród kolorowych akwarel Uniechowskiego oglądamy wizytę Mickiewicza u papieża Piusa IX i legionistów polskich w bitwie pod Lonato. Poznajemy ich po charakterystycznych mundurach, których szczegóły obmyślił sam Mickiewicz. Inne plansze pokazują szeroki zasięg walk rewolucyjnych w czasie Wiosny Ludów i udział w nich Polaków.

Ostatnia akwarela wiąże się już z *Trybuną Ludów* — przedstawia atak policji francuskiej na redakcję *Trybuny* w dniu 14 czerwca 1849 r.

Obok oryginalnego egzemplarza tego czasopisma napis: „*Trybuna Ludów*, dziennik pod redakcją Adama Mickiewicza. Paryż, 15 marca założony. 14 czerwca 1849 r. zawieszony, 10 listopada 1849 r. zlikwidowany.“

O międzynarodowym charakterze dziennika informuje lista współpra-

cowników redakcji — różnych narodowości, a jego rewolucyjno-demokratyczny program określa znany młodzieży artykuł „Nasz program“, drukowany na pierwszej stronie 1 numeru.

Podane w osobnej gablocie wypowiedzi Mickiewicza, ilustrowane sylwetkami ludzi, których one dotyczą (władcy despotyczni, arystokracja, papież, wodzowie, politycy), dokumentują poglądy redaktora i naczelnego publicysty *Trybuny Ludów*.

Podane przeze mnie informacje nie obejmują wszystkich eksponatów umieszczonych na Wystawie, nie wyczerpują też możliwości interpretacyjnych. W części trzeciej zwłaszcza ograniczam interpretację, wskazując tylko niektóre powiązania problemowe, licząc na to, że nauczyciel, który wiele godzin szkolnych poświęcił Mickiewiczowi, znajdzie interpretację własną, najbardziej przekonującą dla młodzieży i związaną z programem.

W zakończeniu chcę podkreślić obok celu poznawczego cel wychowawczy wycieczki. Obejrzenie Muzeum Mickiewicza rozszerzy na pewno, i to w sposób atrakcyjny, zasób wiadomości uczniów o największym poecie polskim. Udokumentuje naocznie wiedzę o Mickiewiczzu zdobytą w szkole. Ponad wszystko jednak wzruszy bezpośrednim zetknięciem z autentyczną pamiątką, oddziałą na wyobraźnię, przybliży postać Poety i Człowieka budząc miłość do Mickiewicza i reprezentowanych przez niego idei.

MARIA KNIAGININOWA

O ANALIZIE GRAMATYCZNEJ W PRAKTYCE SZKOLNEJ (II)¹

3. Analiza logiczna (syntaktyczna)

Analiza logiczna to ćwiczenie, przy którego wykonaniu uczniowie ustalają związki w zdaniu, znajdują jego główne części (podmiot, orzeczenie) oraz określenia (dopełnienie, przydawka i okolicznik), wskazują wyrazy nie należące do zdania i charakteryzują zdanie (pojedyncze nierozwinięte lub rozwinięte, niepełne, urwane, złożone podrzędnie lub współrzędnie wielokrotnie).

Praca ta wymaga szczególnej systematyczności. Ażeby ją osiągnąć i przyzwyczaić do niej uczniów, nauczyciel przygotowując lekcję ze składni powinien opracować schemat analizy logicznej, który określi dokładnie kolejność rozważań, pewien stały porządek rozbioru.

¹ Por. *Polonistyka*, nr 5/1955.

Przyzwyczajamy uczniów do zachowania kolejności pytań w analizie częściowej, a schemat całości podamy na lekcji przeznaczony na powtórzenie. Schemat najlepiej opracować w formie tablicy, którą wywieszamy w klasie i zostawiamy do końca roku. Pozwalamy, by uczniowie korzystali z niego w trakcie analizy ustnej czy pisemnej (nie kontrolnej) w klasie. W ten sposób przyswoją sobie pożądane następstwo rozbioru.

Schemat analizy logicznej zdania pojedynczego rozwiniętego można przedstawić następująco:

ANALIZA LOGICZNA ZDANIA POJEDYNCZEGO ROZWINIĘTEGO

Kolejność analizy	Sposób rozwinięcia poszczególnych punktów
<p>I. Analiza głównych części zdania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. znaleźć główne części zdania 2. wyznaczyć grupę podmiotu i orzeczenia. 3. określić podmiot 4. określić orzeczenie 	<p>podkreślić</p> <p>oddzielić je pionowymi kreskami podmiot gramatyczny czy logiczny orzeczenie czasownikowe czy imienne</p>
<p>II. Ogólna charakterystyka zdania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ze względu na treść i cel wypowiedzi 2. ze względu na formę 	<ol style="list-style-type: none"> a) stwierdza fakt — oznajmujące, b) pobudza do odpowiedzi — pytające, c) pobudza do działania — rozkazujące, d) wyraża uczucie — wykrzyknikowe. <p>pojedyncze nierozwinięte, pojedyncze rozwinięte, bezpodmiotowe, niepełne, urwane</p>
<p>III. Analiza drugorzędnych części zdania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. przydawka <ol style="list-style-type: none"> a) znaczenie b) postać 2. dopełnienie <ol style="list-style-type: none"> a) znaczenie b) postać 3. okolicznik <ol style="list-style-type: none"> a) znaczenie b) postać 	<p>opisująca, przynależnościowa, ilościowa, wyodrębniająca, okolicznościowa, dopełniająca</p> <p>przymiotna, dopełniaczowa, rzeczowna, przyimkowa</p> <p>dopełnienie przedmiotu ogarniętego, uwzględnionego, pomocniczego, towarzyszącego, porównawczego, sprawy, stanu itd.</p> <p>część mowy, forma gramatyczna</p> <p>okolicznik czasu, miejsca, sposobu, przyczyny, warunku, przyzwolenia, celu, stopnia, miary.</p> <p>część mowy, forma gramatyczna</p>

Przykłady analizy zdań według powyższego schematu:
Zdanie do analizy wypisane na tablicy:

Szlachetna postuga dla swej ojczyzny podniesie dusze wasze nad wszystkie przeszkody (H. Kołłątaj).

Pożądana odpowiedź ucznia w klasie V i VI:

Uczeń czyta zdanie, następnie przeprowadza analizę:

I. Główne części zdania:

O czym mowa w zdaniu? *postuga* — podmiot, podkreślam raz.
Co mówimy o podmiocie? *podniesie* — orzeczenie, podkreślam dwa razy.
Grupa podmiotu: *Szlachetna postuga dla swej ojczyzny*.
Grupa orzeczenia: *podniesie dusze wasze nad wszystkie przeszkody*.
Co podniesie dusze? *postuga* — podmiot wyrażony rzeczownikiem w mianowniku.
Czego dokona postuga dla ojczyzny? *podniesie* — orzeczenie wyrażone formą osobową czasownika.

II. Ogólna charakterystyka zdania: Jest to zdanie oznajmujące pojedyncze, rozwinięte.

III. Analiza grupy podmiotu:

Jaka postuga? *szlachetna* — przydawka.
Postuga dla kogo? *dla ojczyzny* — przydawka.
Dla czyjej ojczyzny? *swej* — przydawka.

Analiza grupy orzeczenia:

Co podniesie? *dusze* — dopełnienie.
Czyje dusze? *wasze* — przydawka.
Nad co podniesie? *nad przeszkody* — dopełnienie.
Nad ile przeszkód? *wszystkie* — przydawka.

Pożądana odpowiedź ucznia klasy VII:

Uczeń czyta zdanie, następnie przeprowadza analizę:

I. Główne części zdania:

O czym mowa w zdaniu? *postuga* — podmiot, podkreślam raz.
Co mówimy o podmiocie? *podniesie* — orzeczenie, podkreślam dwa razy.
Grupa podmiotu: *szlachetna postuga dla ojczyzny*.
Grupa orzeczenia: *podniesie dusze wasze nad wszystkie przeszkody*.
Co podniesie? *postuga* — podmiot gramatyczny.
Czego dokona postuga? *podniesie* — orzeczenie czasownikowe.

II. Zdanie oznajmujące, pojedyncze, rozwinięte.

III. Analiza grupy podmiotu:

Jaka postuga? *szlachetna* — przydawka przymiotna (opisująca) — podkreślam dwoma wężykami.

Posługa dla kogo? *dla ojczyzny* — przydawka dopełniająca, przyimkowa — podkreślam dwoma wężykami.

Dla czyjej ojczyzny? *dla swej* — przydawka przymiotna (przynależnościowa) — podkreślam dwoma wężykami.

Analiza grupy orzeczenia:

Co podniesie? *dusze* — dopełnienie bliższe (przedmiotu ogarniętego, wyrażone rzeczownikiem w B.) — podkreślam wężykiem.

Czyje dusze? *wasze* — przydawka przymiotna (przynależnościowa) — podkreślam dwoma wężykami.

Nad co podniesie? *nad przeszkody* — dopełnienie dalsze, wyrażone rzeczownikiem z przyimkiem — podkreślam wężykiem.

Nā ile przeszkód? *nad wszystkie* — przydawka przymiotna (uogólniająca) wyrażona zaimkiem — podkreślam dwoma wężykami.

Jaka jest wartość schematu analizy logicznej zdania? Przede wszystkim schemat, narzucając jednolitą kolejność pytań, usprawnia pracę, z jednej bowiem strony — nadaje rozbiorowi odpowiednie tempo, z drugiej zaś strony — ułatwia i uczniom, i nauczycielowi kontrolę pracy tak przy analizie ustnej, jak i przy sprawdzaniu wypracowań pisemnych. Analiza pisemna musi być prowadzona w ten sam sposób jak ustna, a jej forma zewnętrzna może się przedstawiać następująco:

wyraz	część zdania
Szlachetna	przydawka przymiotna podmiot gramatyczny
posługa	
dla	—
swej	przydawka przymiotna
ojczyzny	przydawka dopełniająca, przyimkowa
podniesie	orzeczenie czasownikowe
dusze	dopełnienie bliższe
wasze	przydawka przymiotna
nad	—
wszystkie	przydawka przymiotna
trudności	dopełnienie dalsze

Należy pamiętać, że schemat podany obejmuje pełną analizę. Znajdzie on zastosowanie, gdy zakończymy lekcje ze składni zdania pojedynczego, gdy zechcemy zebrać, powtórzyć i utrwalić cały materiał. Przy analizie częściowej każdy punkt schematu może być tematem lekcji w zależności od jej celu. Niektóre punkty pomijamy wówczas, z wyjątkiem jednak podmiotu i orzeczenia oraz ich grup, które uczniowie zawsze muszą wskazać.

Przy analizie logicznej zdania pojedynczego musimy zwrócić uwagę i na to, że jakaś jedna część zdania może być wyrażona dwoma słowami.

Uczniowie, nie uprzedzeni o tym, często popełniają błąd rozpatrując np. formę czasu przyszłego jako dwa orzeczenia, np. *Młodzież będzie słuchała audycji w klasie*, lub nie potrafią sobie poradzić z zaimkiem „się“ i z przeczeniem „nie“ np. w zdaniu: *Nie martw się niepowodzeniami*. Kiedy indziej niewłaściwie analizują formę trybu rozkazującego: *niech pójdzie*, a rzadko kiedy w klasie V wskażą orzeczenie imienne, które dokładniej poznają dopiero w klasie VII.

Najtrudniejszym jednak zagadnieniem przy analizie logicznej zdania są zestawienia frazeologiczne, których nie można rozdzielać, ponieważ wyrażają jedno pojęcie i tylko w całości są właściwie rozumiane, syntaktycznie zaś stanowią jedną część zdania. Sprawa ta jest tym ważniejsza, że w podręcznikach *Nasz język* (kl. V, VI, VII) znajdujemy w zdaniach do analizy sporo takich przykładów.

Do tych zestawień frazeologicznych należą:

1. Zestawienia rzeczownikowe

a) imiona własne ludzi: *Adam Mickiewicz, Maria Konopnicka* itd.;

b) tytuły utworów literackich, czasopism i wydawnictw, nazwy własne dzieł sztuki, zabytków językowych itd., np.: *Pan Tadeusz, Nowa Kultura, Straszny dwór, uniwersał połaniecki, Karta górnicza* itd.;

c) nazwy geograficzne i topograficzne, np.: *Nowy Bytom, Mały Rynek, ulica Zwycięstwa* itd.;

d) nazwy własne państw, np.: *Związek Radziecki* itd.;

e) nazwy przedsiębiorstw i lokali, tytuły urzędów, władz, instytucyj i organizacyj, np.: *Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, Polska Akademia Nauk* itd.;

f) rzeczowniki pospolite, np.: *konik polny, turkuć podjadek, maszyna do pisania, kolej żelazna, wieczne pióro, syzyfowe prace, brak wiedzy (= nieświadomość), znaczek pocztowy, jama nosowa* itd.

2. Zestawienia czasownikowe

odnieść zwycięstwo, znajdować oddźwięk, iść za mąż, brać udział, dźwigać na barkach, brać na swe barki, nabierać odwagi, upaść na duchu, brać do serca, zabrać głos, zająć miejsce, wpaść w niełaszkę, nie mieć racji, wziąć pod uwagę, dotrzymać umowy, zbijać baki, grać pierwsze skrzypce, obrócić uniwersz, zrównać z ziemią itd.

3. Zestawienia ze znaczeniem przymiotnikowym:

nie do pokonania (=niepokonalny), nie do zwyciężenia (=niezwyciężony), nie do wykonania (=niewykonalny), nie widziany, bez szacunku, ponad siły, spod ciemnej gwiazdy, starej daty, prosto z igły itd.

4. Zestawienia ze znaczeniem przyimkowym: tworzą *ku ziemi; ni w pięć, ni w dziewięć; ni przypiął, ni przyłatał; za pan brat; dzień w dzień* itd.

Wszystkie wyżej wymienione zestawienia rozpoznajemy kierując się ich znaczeniem. Pewną pomocą w rozstrzygnięciu naszych wątpliwości jest:

1) możliwość lub niemożliwość opuszczenia jednego wyrazu w zestawieniu, np. *dziewczyna o złotych włosach; dziewczyna o włosach* — bez sensu.

2) sensowność lub bezsensowność pytania o poszczególne człony zestawienia jako części zdania, np.:

Ruch robotniczy w swej klasowej walce bierze na swe barki przyszłość całej ludzkości. (R. Werfel).

bierze na barki — pytanie: *bierze na co?* — bez sensu.

Przy analizie logicznej trzeba koniecznie zwrócić uwagę na to, że w zdaniu mogą się znaleźć wyrazy nie stanowiące jego części. Program i podręcznik uwzględniają tylko wyrazy poza zdaniem (wołacze i wykrzykniki). Już w klasie V obowiązkiem naszym jest objaśnić uczniów przy nadarzającej się sposobności, że spójniki nie są częściami zdania, pełnią rolę pomocniczą. Nazywamy je w zdaniu wyrazami pomocniczymi. Prócz nich w zdaniu mogą się znaleźć i inne wyrazy nie stanowiące jego części, które Klemensiewicz w swym *Zarysie składni* nazywa składnikami dodatkowymi (oceniającymi, nawiązującymi) oraz składnikami uwydatniającymi. Oczywiście nie będziemy uczniów przeciążać drobiazgową analizą tych wyrazów, zasygnalizujemy jednak ich istnienie na jakimś jednym przykładzie w czasie omawiania wyrazów poza zdaniem. Przede wszystkim jednak sami musimy o nich pamiętać, bo może się zdarzyć, że spotkamy je w wypracowaniach uczniów.

Przykłady:

1) „W lecie wyjedziemy *prawdopodobnie* nad morze.“

Wyraz *prawdopodobnie* jest składnikiem oceniającym. W tej funkcji mogą wystąpić wyrazy: *oczywiście, naturalnie, niewątpliwie, rzeczywiście, chyba* itd.

2) „W *tem* zza drzew rozlega się ostry, przejmujący, gardlany krzyk gar... gar...“.

Wyraz *wtem* jest składnikiem nawiązującym. W tej funkcji mogą wystąpić wyrazy: *tymczasem, potem, następnie, wtedy* itp.

3) „Tylko Jan nam dziś pomoże.“

Wyraz *tylko* jest składnikiem uwydatniającym to, że pomocy możemy oczekiwać jedynie od Jana.

„Jan nam tylko dziś pomoże.“

Wyraz *tylko* uwydatnia tym razem, że pomocy możemy oczekiwać jedynie dziś.

W rezultacie uczniowie klasy VII powinni pamiętać, że w zdaniu wy-

stępują czasem wyrazy nie związane z żadną częścią zdania, co się objawia w tym, że nie można o nie żadną częścią zdania zapytać.

Są to wyrazy pomocnicze (spójniki, wyrazy dodatkowe), do których Klemensiewicz zalicza także i tak zwane wyrazy poza zdaniem (omówione w podręczniku *Nasz język*, kl. VII) oraz wyrazy uwydatniające.

Przy powtórzeniu materiału w klasie VI i w ciągu systematycznego kursu składni w klasie VII łączymy często analizę logiczną zdania z analizą morfologiczną (przede wszystkim z charakterystyką części mowy i analizą fleksyjną). Zachodzi pytanie, której z nich dać pierwszeństwo.

Oba te działy są równorzędne. Gdy zajmujemy się morfologią, ona będzie głównym przedmiotem naszej troski. Przy nauczaniu składni przeniesiemy punkt ciężkości na zagadnienia z nią związane, z konieczności jednak nawiążemy i do morfologii, rozpatrując sposób wyrażania części zdania. Ażeby ułatwić uczniom pracę, ustalamy następujący porządek analizy:

Wyraz	Część mowy	Forma gramatyczna	Część zdania
-------	------------	-------------------	--------------

W klasie VII uczniowie zapoznają się ze związkiem rzędu, zgody i przynależności. Trzeba te wiadomości praktycznie wykorzystać polecając uczniom przed rozpoczęciem określania form gramatycznych wykryć związki zgody i oznaczyć je klamrą, a następnie rozpatrzeć formę gramatyczną tylko wyrazu określanego.

Na przykład:

Wyraz	Część mowy	Forma gramatyczna	Część zdania
Socjalizm	rz.	M.p.m.	podmiot
oznacza	cz.	3 p. ter. ozn. cz.	orzeczenie
organizację	rz.	B.p.ż.	dopełnienie
dostatniego	przym.		przyd. przym.
i	spój.		wyraz pomocniczy
kulturalnego	przym.		przyd. przym.
życia	rz.	D.p.n.	przyd. dop.
dla	przyim.		
wszystkich	zaim.		
członków	rz.	D. mn. m.	przyd. dop.
społeczeństwa	rz.	D.p.n.	przyd. dop.

Analizę logiczną zdania możemy ująć i graficznie. Wykres upraszcza i skraca proces zrozumienia struktury zdania. Należy się ograniczyć do wprowadzenia jednego typu wykresu, aby uwagi uczniów nie pochłaniała sama techniczna strona wykonywanego ćwiczenia i aby mogli sobie wyrobić pewne konstruktywne wyobrażenia.

Oto kilka przykładów graficznych rozwiązań struktury zdania:

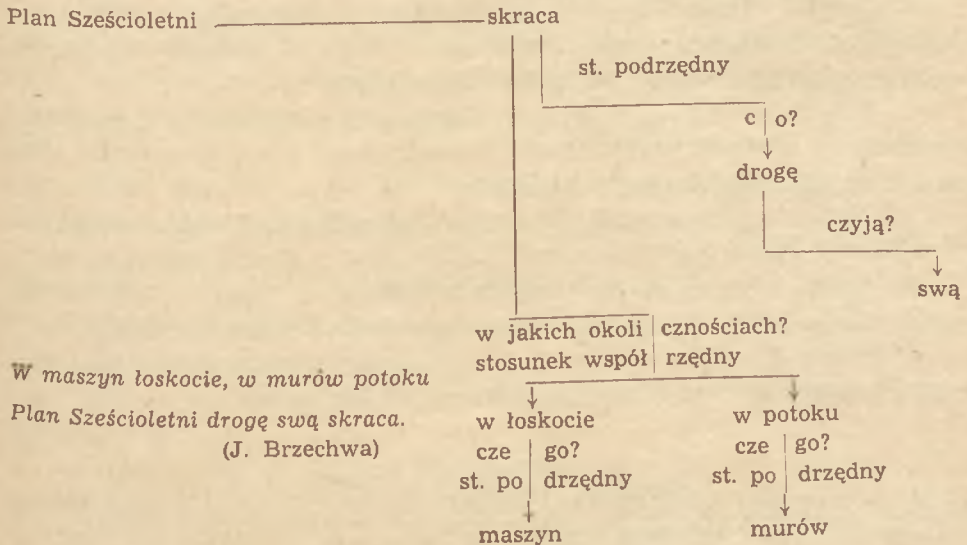
TABLICA 1

Związek wyrazów w zdaniu

Nasza Konstytucja stanowi bilans już osiągniętych zdobyczy.

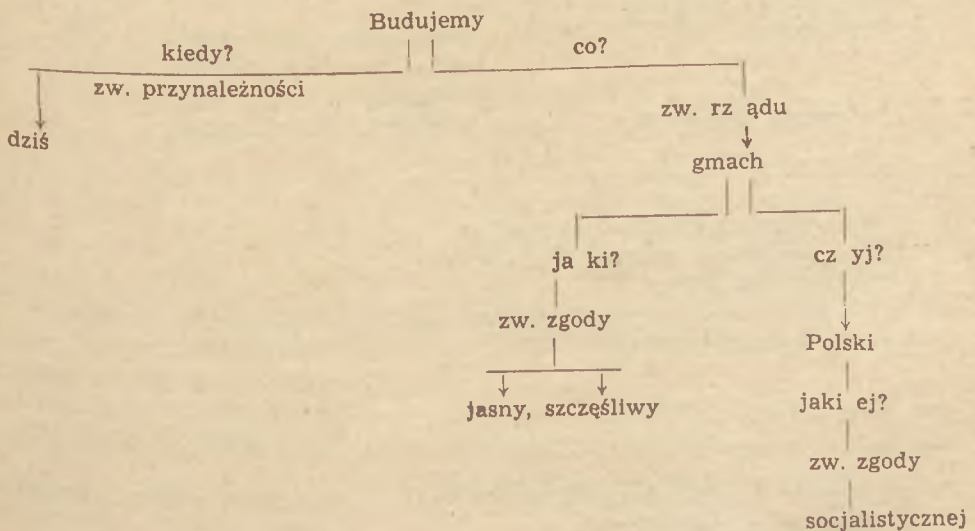
TABLICA 2

Stosunek współrzędny i podrzędny między częściami zdania



TABLICA 3

Związek zgody, rzędu i przynależności



Dobrze jest również wprowadzić umowne znaki celem podkreślenia różnych części zdania. Więc obok powszechnie przyjętych w praktyce podkreśleń jedną linią poziomą podmiotu i dwiema liniami poziomymi orzeczenia można by stosować:

dla dopełnienia — podkreślenie wężykiem

dla przydawki — podkreślenie dwoma wężykami

dla okolicznika — podkreślenie wielokropkiem.

Przykłady ćwiczeń dla klasy V:

1) Napisz zdania z użyciem następujących czasowników: *dać, wydobyc, budować, czytać, uczyć*. Dopełnienia podkreśl jednym wężykiem, a obok postaw pytania, na które one odpowiadają.

2) Napisz kilka zdań z użyciem czasownika *pisać* tak, by dopełnienia wystąpiły w różnych przypadkach, z przyimkami i bez przyimków. Dopełnienia podkreśl umownym znakiem.

3) Napisz wypracowanie na temat: „*Jak przekształci się wieś polska po realizacji Planu Sześcioletniego*“. Okoliczniki podkreśl wielokropkiem.

4) Opisz drogę do szkoły. Wypisz przydawki z wyrazem określanym.

5) Opisz park miejski. Przydawki podkreśl dwoma wężykami.

6) Napisz charakterystykę swego ulubionego bohatera. Wypisz przydawki, zaznacz pytanie o każdą z nich i określ ich postać.

ANALIZA ZDANIA ZŁOŻONEGO

I. Charakterystyka zdania złożonego:

- 1) Liczba zdań wchodzących w skład zdania złożonego.
- 2) Rodzaj stosunku zachodzącego między zdaniami składowymi (współrzędny, podrzędny).

II. Analiza zdania współrzędnie złożonego:

- | | |
|----------------------|---|
| 1) znaczenie | zдание współrzędne złożone
łączne, przeciwstawne, wynikowe,
(rozłączne) |
| 2) sposób połączenia | spójnikowe, bezspójnikowe |

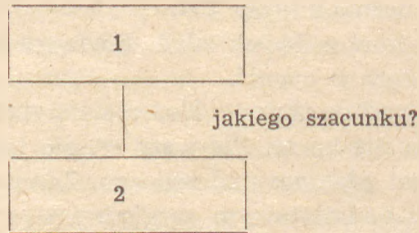
III. Analiza zdania podrzędnie złożonego:

- | | |
|--|--|
| 1) Wskazać zdania główne, poboczne (nadrzędne, podrzędne). | |
| 2) Określić znaczenie zdania podrzędnego (przy pomocy pytania) | podmiotowe, dopełnieniowe,
przydawkowe, orzecznikowe,
miejscowe, czasowe, sposobu,
skutku, przyczynowe, warunkowe,
przyzwalające, celowe |
| 3) Określić sposób połączenia zdania podrzędnego z nadrzędnym | spójnikowe, względne, bezspójnikowe |

Przykłady:

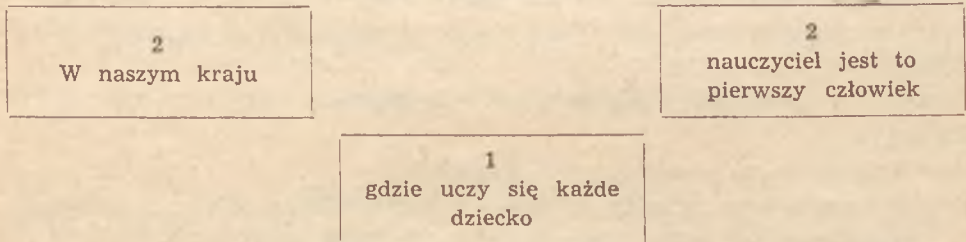
Zdanie 1:

Moralną wartość człowieka można oznaczyć normą szacunku, jaki ma dla swej matki.



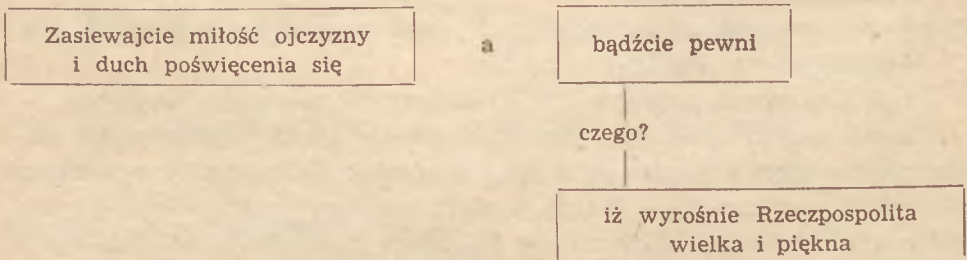
Zdanie 2:

W naszym kraju, gdzie uczy się każde dziecko, nauczyciel jest to pierwszy człowiek. (A. Fadiejew)

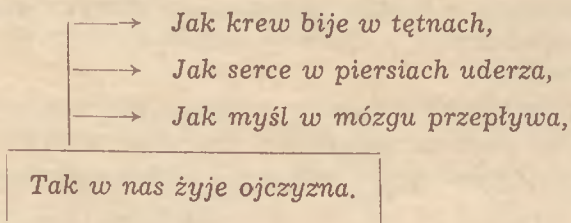


Zdanie 3:

Zasiewajcie miłość ojczyzny i duch poświęcenia się, a bądźcie pewni, iż wyrośnie Rzeczpospolita wielka i piękna. (A. Mickiewicz)



Zdanie 4:



Na zakończenie, jeszcze raz podkreślając ważność analizy gramatycznej w praktyce szkolnej, chciałabym przestrzec przed ograniczaniem się do wyłącznego jej stosowania. Środków metodycznych w nauczaniu gramatyki jest bardzo wiele. Aby osiągnąć dobre wyniki nauczania, trzeba je wszystkie stosować.

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

„DZIENNIKI“ — STEFANA ŻEROMSKIEGO¹

Doniosłym wydarzeniem w naszym życiu kulturalnym ostatnich lat stało się opublikowanie dwóch pierwszych części „Dzienników“ Stefana Żeromskiego (część trzecia i ostatnia ukaże się drukiem w roku bieżącym). Poniżej zamieszczamy dwa omówienia „Dzienników“, ujęte z dwóch różnych punktów widzenia.

Redakcja

ROMAN LOTH

Do biografii Stefana Żeromskiego, wykładanej w klasie XI w szczupłych ramach przewidzianej w Programie jednej godziny lekcyjnej, nie wniosą *Dzienniki* nowych faktów. Zbyt drobne są bowiem szczegóły z życia pisarza odnalezione w jego notatkach, by mogły być wykorzystane w tak zwięzłym wykładzie. Głównym i bodaj czy nie jedynym punktem *Dzienników*, który może być w ten sposób spożytkowany, jest problem daty urodzenia pisarza. W świetle *Dzienników* — Żeromski powtarza to kilkakrotnie z niezachwianą pewnością — przypada ona na dzień 14 października 1864 roku, gdy dotychczas biografowie przyjmowali dzień 1 listopada. Wątpliwość tę warto może zasygnalizować — jest ona świadectwem trudności obiektywnych związanych z opracowaniem biografii nawet nowszych pisarzy.

Dzienniki mogą się przyczynić raczej w inny sposób do właściwego ukazania biografii Żeromskiego. Pozwalają one mianowicie na eliminację wiadomości, które uważane były dotychczas za pewne, a w świetle *Dzienników* postawione zostały pod znakiem zapytania (np. uwięzienie Żeromskiego w Cytadeli), oraz na kompromitację faktów konstruowanych przez burżuazyjnych biografów w celu przedstawienia pisarza w świetle własnych ideologii (np. sprawa przyjaźni Żeromski—Dmowski—Machajski, opisana przez Piółuna-Noyszewskiego²).

Dzienniki pozwalają z dość dużą precyzją odtworzyć światopogląd młodego Żeromskiego. Uzyskany na tej podstawie obraz odbiega w dość istotnych punktach od

¹ Stefan Żeromski, *Dzienniki*, I. 1882—1886. Warszawa 1953. S. 562. — II. 1886—1887. Warszawa 1954. S. 642. Polska Akademia Nauk — Instytut Badań Literackich. Tekst przygotowali do druku z autografu Wacław Borowy i Stanisław Adamczewski. Przepisy opracował Jerzy Kądziała. Redaktor naukowy Ewa Korzeniewska.

² Zagadnienie to omawia Andrzej Wasilewski we wstępie do pierwszego tomu *Dzienników*. W sprawie stosunku Żeromskiego do ideologii Ligi Polskiej i jej młodzieżowej agentury tzw. Zetu, zob. artykuł Ewy Korzeniewskiej w *Pamiętniku Literackim*, 1954, z. 3.

obrazu przekazanego nam przez przedwojennych biografów pisarza. Endecy i sanacyjni historycy literatury (Piołun-Noyszewski, Zygmunt Wasilewski, Pobóg-Malinowski) traktowali losy Żeromskiego jak plastyczny materiał, usiłując ulepić postać na miarę wyznawanych przez siebie ideologii. Nie tu miejsce na konfrontację tych prób z prawdziwą postawą pisarza. Przeprowadza ją częściowo Andrzej Wasilewski we wstępie do pierwszego tomu *Dzienników*. Pragnę podkreślić jedynie kilka momentów światopoglądu Żeromskiego, ukazujących nam się w nowym lub wyraźniejszym świetle jego własnoręcznych zapisków. Umożliwienie takiego spojrzenia — to niezaprzeczalna zasługa *Dzienników*.

Jaki jest krąg poglądów osiemnastoletniego chłopca, zamkniętego w kieleckim partykularzu, gdzie w r. 1882 Buckle jest rewelacją, a o socjalizmie wiadomo jedynie z paszkwilanckich artykułów *Prawdy*? Z najwcześniejszych wzmianek na kartach *Dzienników* widać, że jest to zlepek najróżnorodniejszych ideologii, w którym odnaleźć można elementy katolicyzmu i pozytywizmu, narodnictwa i nie sprecyzowanych bliżej tęsknot za niepodległością. Przeważa jednak przemożny wpływ Antoiniego Gustawa Bema z jego pozytywistycznymi teoriami czekania, milczenia i pracy. Początkowa religijność młodego Żeromskiego przygasa w zetknięciu z pozytywizmem i doświadczeniami życia (wbrew temu, co usiłuje udowodnić Piołun-Noyszewski). Już w lutym 1884 r. napotykamy wzmianki wyrażające niepokój i sceptycyzm religijny. W notatce zaś z dnia 13 maja 1885 r. czytamy:

„Wzrasta we mnie z dniem każdym demokracja i rozsiada na wieczne czasy wolnomysłność religijna i umysłowa. Staję się wolnodumcem niepoprawnym, namiętnym wolnodumcem na całe życie.“¹

Rozpoczyna się okres szkolnych utarczek z prefektem. W *Dziennikach* pojawia się coraz więcej akcentów antyklerykalnych, świadczących o pogłębianiu się rozdźwięków między Żeromskim a kościołem. Jest to bardzo ciekawy wątek *Dzienników*, ciekawy również ze względu na jego wartości wychowawcze, aktualne w laickim systemie wychowawczym szkoły powojennej.

Czytelnika *Dzienników* uderza przeskok widoczny przy konfrontacji trzech pierwszych tomików dziennika z tomikiem czwartym i dalszymi. Przełom ten okaże się prawdopodobnie stopniową ewolucją wówczas, gdy odnajdą się dwa zagubione tomiki dzienników, przypadające na to właśnie miejsce. Tomik czwarty poprzedza bowiem luka trwająca cały rok. Niewątpliwe jednak jest, że w tym właśnie okresie — tzn. pomiędzy kwietniem 1883 a majem 1884 r. — proces dojrzewania młodego Żeromskiego postąpił ogromny krok naprzód. Utwierdza się „wolnodumstwo“ pisarza; następuje przegrupowanie akcentów w doborze obserwacji i tematów. Obserwacje zaczynają pojawiać się już w formie sproblematyzowanej, interpretacja wielu spostrzeżeń staje się głębsza i poważniejsza, a fakty jednostkowe zaczynają służyć za tło do sądów ogólniejszych. Doskonali się forma wypowiedzi.

Ale przede wszystkim rozszerza się znacznie krąg obserwacji. Sieradowice (lato 1885) rozpoczynają cykl guwernerskich wędrówek Żeromskiego po dworach szlacheckich. Autor pogłębia swoją znajomość szlachty i ludu, a w Warszawie, w okresie swych studiów weterynaryjnych, poznaje dokładnie burżuazję w jej wydaniu „inteligentkim“ (np. rejentostwo Józefowiczowie) i „dorobkiewiczowskim“ (Klippowie).

Ze śmiercią ojca we wrześniu 1883 r. wygasa dzierzawa Ciekot. Żeromski staje wobec problemu utrzymania się własnymi siłami. Poniżająca rola guwernera i nędza życia studenckiego przyspieszają radykalizację poglądów przyszłego pisarza. Znajduje się on w sytuacji inteligenta nie poczuwającego się do bliższego związku z żadną z klas społecznych: „paria“, ród swój wiodący ze szlachty. Obserwacje życia tej sfery w Sieradowicach, Szulmierzu, później Oleśnicy — a jednocześnie po-

¹ *Dzienniki*, I. s. 261.

znanie chłopca — prowadzą do wniosków, które zaczynają się zwolna wybijać na plan pierwszy w poglądach społecznych przyszłego pisarza. Pasożytniczy charakter ziemiaństwa, jego bierność polityczna, niedołążność życiowa, szkodliwość społeczna budzą w Żeromskim żywiolową niechęć, wyrażaną wielokrotnie w słowach ostrych i doskonale charakteryzujących i autora, i przedmiot jego obserwacji: „...coś odpycha mię od paniczów w modnych kamaszach, a nie umiejących mówić o niczym tak dobrze i gładko, jak o kobietach upadłych, koniach, kartach i patriotyzmie — szlachekim.“¹ Obserwacje te doprowadzają Żeromskiego do uogólnień natury politycznej, tak ostro formułowanych w *Dziennikach*: „Nienawidzę stańczykostwa i białości.“²

Sprawa chłopka wcześniej występuje na kartach *Dzienników*. W poglądach pisarza przebija przeświadczenie, że w chłopstwie tkwi siła narodu. Ale zainteresowanie chłopstwem płynie również z głębokiego humanizmu, którym od dziecka przepojona jest wrażliwa natura Żeromskiego, z wewnętrznego oporu przeciwko poniżaniu człowieka przez człowieka, z poczucia równości i z demokratyzmu pisarza. Jest to jednocześnie drugie źródło, z którego wypływa niechęć pisarza do ziemiaństwa: „Nienawidzę szlachty! Wściekłość mię bierze, że chłop rozmawiający z wujem kłania się i mnie i gada: wielmożny.“³

Podkreślenie tych momentów osobistej sytuacji Żeromskiego — społecznej i materialnej — pozwala głębiej wniknąć w atmosferę jego twórczości. Odsłania bowiem światopogląd pisarza, bardzo intensywnie kształtujący się właśnie w okresie ostrego wyczulenia Żeromskiego na dyskryminację społeczną — i pozwala zrozumieć odległość, jaka — już w okresie warszawskim — dzielić go będzie od Ligi Polskiej i jej młodzieżowej organizacji: Związku Młodzieży Polskiej (tzw. Zetu).

W Warszawie dostaje się Żeromski w podziemny nurt politycznego życia młodzieży akademickiej, który wchłania go w krótkim czasie. Jest to gorący okres formowania się ideologii i światopoglądów — czas, kiedy już nie problem samokształcenia, lecz problem politycznych poczynań staje na porządku dziennym. Cała postawa Żeromskiego, znana z zapisków w *Dziennikach*, zaprzecza wnioskowi Piółunowa-Nowoszewskiego, jakoby Żeromski pozostawał w najściślejszych związkach z kształtowaniem się endecji, że jakoby był nawet współautorem jednego z pierwszych programów wszechpolskich. Całokształt poglądów społecznych Żeromskiego nie pozwalał organizatorom i ideologom nacjonalizmu polskiego proponować mu współpracy przy zakonspirowanych akcjach Zetu. Do Zetu Żeromski nie należał, a nawet nie wiedział o jego istnieniu, co w świetle *Dzienników* można stwierdzić z całą pewnością⁴. Początkowe uznanie dla Jeża i idei „skarbu narodowego“ gaśnie w miarę dojrzewania ideowego Żeromskiego. Główne przyczyny sprzeciwu to: nacjonalizm Zetu, wyraźnie obcy pojęciu patriotyzmu Żeromskiego, solidaryzm narodowy, a także program reform społecznych, związany zbyt wyraźnie z interesami warstw uprzywilejowanych.

W ten sposób *Dzienniki* urastają do miary decydującego argumentu w odkłamaniu postaci pisarza, zniekształcanej przez burżuazyjną historiografię literacką. Obok tego względu jest i inny, który stanowi o szczególnym znaczeniu *Dzienników* dla wykładowcy szkolnego: *Dzienniki* znakomicie ilustrują atmosferę wychowania i dojrzewania Żeromskiego, stosunki szkolne, dają świetny obraz ziemiańskiego świata Sieradowic i Szulmierzów i stanowią cenne źródło do poznania środowiska warszawskiej młodzieży akademickiej, w którym kształtował się światopogląd młodego pisarza.

¹ *Dzienniki*, s. 266—267.

² *Tamże*, II, s. 96.

³ *Tamże*, s. 197.

⁴ E. Korzeniewska, op. cit.

Pierwsze próby literackie Żeromskiego przypadają już na okres nauki szkolnej.

Dzienniki są jedynym źródłem umożliwiającym charakterystykę i ogólną ocenę tych prób. Pierwsze lata twórczości upływają pod znakiem zainteresowań historycznych. Żeromski pasjonuje się losami bohaterów walk demokratyczno-wyzwoleńczych, postaciami przywódców rewolucyjnych ruchów ludowych, głosiceli dążeń republikańskich. Garibaldi, Ściegienny, Kościuszko, Petöfi, Mazzini, Cola di Rienzi, Savonarola, Doroszenko — to postaci historyczne najchętniej wspomniane przez przyszłego pisarza. Niektóre z nich staną się przedmiotem literackich studiów Żeromskiego. Niejednokrotnie też zachwyca się Żeromski malarstwem Grotgera.

Z czasem w młodzieńczych utworach zaczyna Żeromski podejmować tematykę współczesną. Dojrzewa w kręgu reakcyjnych estetyk pozytywizmu i naturalizmu i — w pewnym okresie — hołduje tej drugiej, pisząc programowo-naturalistyczne obrazki (*Z teki obiektywisty*, *U drzwi obłędu*). W tym okresie wzrasta u pisarza świadomość roli obserwacji życia dla procesu twórczego. „Nie podobna być nowelistą nie znając życia [...] Żywość szkicu wytwarza — życie, dowcip wytwarza — życie, obrazowanie wytwarza — życie“ — zapisał Żeromski pod datą 30 września 1887 r.¹ Już w tym czasie jednak wycucie artystyczne, które każe mu się zachwycać realizmem takich klasyków, jak Szekspir, Mickiewicz, Puszkina, nakazuje poszukiwać innych form wypowiedzi aniżeli naturalistyczne.

Zaczyna się żmudna droga pisarza od naturalizmu do realizmu.

Za podstawę swej metody twórczej przyjął Żeromski obserwację życia. Truizmem jest twierdzenie, że nie prawda szczegółu decyduje o realizmie powieści, tym mniej jego autentyzm. Zastrzeżenie to jest potrzebne szczególnie tam, gdzie próbuje się zestawić obserwacje Żeromskiego zanotowane w *Dziennikach* z ich literacką transpozycją w opowiadaniu czy powieści. Zastrzeżenie tym ważniejsze, że krytyka i teoria literatury wywodząca się z założeń naturalistycznych programowo głosiła autentyzm jako warunek prawidłowego odbicia świata w utworze literackim. Niejednokrotnie też burżuazyjna historia literatury zatrzymywała swoje badania nad utworem na odnalezieniu prototypu postaci, wątku czy sytuacji w życiu lub w literaturze. Wszelkiego rodzaju zapiski osobiste pisarza — jak dzienniki, listy, wspomnienia — były szczególnie wdzięcznym terenem do tego rodzaju operacji badawczej. Rola takiej kontroli jest, oczywiście, poważna; przypisać jej jednak należy nieco inne znaczenie, nie bezpośrednio wartościujące. Jednostkowe obserwacje, fakty i osoby, z jakimi spotykamy się na kartkach *Dzienników*, stanowią stosunkowo znaczną część materiału fabularnego wczesnych utworów Żeromskiego. Konfrontacja taka w interesującym świetle stawia kryteria wyboru i selekcji motywów, w wielu wypadkach pozwala głębiej zrozumieć sens utworu, metodę twórczą, wreszcie przez obnażenie kulis wielu spraw związanych z utworem zbliża utwór i jego autora do czytelnika, może być przeto pożytecznym zabiegiem pedagogicznym.

Dwa wydane tomy *Dzienników* obejmują lata szkolne Żeromskiego (1882—1886) i początek studiów weterynaryjnych w Warszawie. Rozpatrywane z tego punktu widzenia, zawierają zatem najwięcej interesującego, materiału do jedynej szkolnej powieści Żeromskiego: do *Syzyfowych prac*.

Syzyfowe prace już od dawna były traktowane jako powieść w znacznym stopniu autobiograficzna. Postać i losy Marcinka Borowicza — to przede wszystkim przeżycia samego autora, Radka rozszyfrowywano jako przyjaciela pisarza — Jana Wacława Machajskiego, a i wielu innych bohaterów powieści zidentyfikowano z szeregiem osób rzeczywistych. Podobnie sprawa ma się z wieloma sytuacjami, a nawet ze szczegółami topograficznymi Klerykowa-Kielec.

¹ *Dzienniki*, II, s. 424.

Dzienniki potwierdzają autobiografizm *Szyzyfowych prac*, przynosząc bardzo wiele ciekawego materiału do nowych ustaleń tego rodzaju. Nie tu miejsce na katalog takich zestawień, tym bardziej że związki między tekstem *Dzienników* a twórczością literacką Żeromskiego odnotowują bardzo skrupulatnie przypisy do obydwu tomów wydawnictwa. Żeby jednak ukazać, w jakim stopniu Żeromski wykorzystywał *Dzienniki* w swej twórczości literackiej, warto wskazać na dwa przynajmniej szczegóły, z dużą dokładnością przeniesione na teren literatury. Tak np. żywym wzorem postaci profesora Hariona Ozierskiego (rozdział IV i VIII *Szyzyfowych prac*) był profesor historii języka rosyjskiego Mikołaj Sperański. Świadczy o tym zarówno charakterystyka samej postaci nauczyciela w *Dziennikach*¹, jak i opis lekcji przez niego prowadzonych. Jest to chyba jedno z najpełniejszych przeniesień sytuacji z *Dzienników* do powieści. Pod względem adekwatności opisu może z nim chyba konkurować jedynie portret „panny X“, nieznanym z Warszawy,² którą Żeromski sportretował jako „Siłaczkę“ w dosłownym prawie brzmieniu notatki z *Dzienników*. Motywów takich w *Dziennikach* jest bardzo dużo, a przy wielu z nich nie ma najmniejszej wątpliwości, że to one właśnie posłużyły pisarzowi za podstawę do nakreślenia odpowiednich scen w *Szyzyfowych pracach*, *Ludziach bezdomnych*, *Przedwiośniu*, *Urodzie życia* i wielu nowelach.

*

Pierwsze tomiki *Dzienników* niczym nie znamionują przyszłej wielkości pisarza. Są to egzaltowane zwierzenia gimnazjalisty, którego krąg doświadczeń zamyka szkoła i stacja. Wiele miejsca zajmują tu nauczyciele i koledzy, kłopoty rodzinne, szczupłe, niezbyt pogłębione refleksje, cierpienia młodzieńczej miłości i wrażenia z niesystematycznej, ale zachłannej lektury. *Dzienniki* pisane są w tym okresie językiem bladym, relacjonującym, zabarwionym od czasu do czasu egzaltacją na wzór późnych epigonów romantyzmu. Z rzadka pojawiają się fragmenty beletryzowane, a i w nich dominuje funkcja relacjonująca. Uczucia i wyrazu jeszcze tu bardzo mało.

Już jednak od tomiku 4/VI, tzn. tego, który następuje po rocznej luce, rozpoczętego 6 maja 1885, *Dzienniki* przybierają inne barwy, inny ton — i w traktowaniu wielu spraw (o czym już była mowa), i w formie wypowiedzi. W miejsce suchej relacji kronikarskiej pojawia się język artystyczny, który z każdym tomikiem będzie się doskonalił, a w ostatnich partiach przyniesie prawdziwe perełki stylistycznego kunsztu Żeromskiego. Rzecz to osobnego studium — ukazać ten rozwój języka, tak wyraźnie widoczny w *Dziennikach*.

A jest to typowy przypadek, który może służyć za ilustrację do zagadnienia osiągnięć języka artystycznego w końcu XIX wieku. Przede wszystkim więc do głosu dochodzi funkcja emocjonalna języka. W miejsce zobiektywizowanej narracji na wzór powieści dotychczasowej pojawia się dążenie do wypowiedzenia uczuć szarpiących duszę autora i jego bohatera. Już w *Dziennikach* pojawiają się liryczne pejzaże, tak typowe dla późniejszej twórczości Żeromskiego, wzrasta plastyka porównań i metafor do wyrazistości bardzo intensywnej, pojawia się skłonność do przesadni, często spotykanej później w opowiadaniach i powieściach. „Gdybyś rozdał piersi nawet w nadludzki krzyk — już go nie przywołasz“ — pisze Żeromski o uczuciu miłości. Wieść o wyprzedawaniu przez szlachtę poznańską ziemi w ręce niemieckie zamyka w dzienniku przejmujący wyraz rozpączy: „rwie się we mnie głuchy, przyduszony piorun płaczu. To miłość mojej ziemi“. Wspomnienie matki wywołuje w pisarzu głębokie uczucie żalu: „Tylko że ja dziś, po sześciu latach, dowiedziałem się, że matka — to wszystko; tylko że mnie po sześciu latach dziś śmierdzącym jadłem bólu ukąsiło w serce — sieroctwo.“ Proza polska nie znała dotychczas

¹ *Dzienniki*, I, s. 95.

² *Tamże*, II, s. 95—96.

języka o takiej pasji i takim bogactwie akcentów uczuciowych, języka tak pełnego lirycznej ekspresji, jak język Żeromskiego.

*

Dzienniki są nie tylko źródłem biograficzno-interpretacyjnym, przeznaczonym dla historyka literatury. Znaczenie ich jest dużo szersze. Są nieocenionym źródłem do historii lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, a szczególnie do historii kształtowania się ideologii i programów w świecie warszawskiej młodzieży akademickiej. Stanowią też niezwykle interesujący dokument dla pedagoga, dokument ukazujący z całą ostrością i na bardzo typowym przykładzie proces dojrzewania osiemnastoletniego chłopca. Są wreszcie dziełem literackim wysokiej klasy, które czyta się z głębokim wzruszeniem.

Z całym też więc uznaniem należy się odnieść do koncepcji wydawców kierujących *Dzienniki* pod szerokim adresem czytelniczym, o czym świadczy najwyraźniej duży nakład — dziesięciu tysięcy egzemplarzy, oraz typ opracowania wydawniczego. Że adres ten był właściwy, świadczy fakt, że obydwa tomy *Dzienników* zniknęły już prawie całkowicie z półek księgarskich.

Wydawcy stanęli przy tym jednakże wobec ogromnego zadania przystosowania trudnego tekstu *Dzienników* do potrzeb szerokiego kręgu odbiorców. Wydawnictwo obliczone na przeciętnie wykształconego czytelnika, a więc wychodzące poza ciasny krąg specjalistów-naukowców, musiało otrzymać duży aparat przypisów.

Zakres komentarza jest bardzo szeroki. Obok objaśnień nazwisk, tytułów i miejscowości wymienianych w tekście, obok przekładów tekstów obcojęzycznych i uwag dotyczących tekstologicznej strony autografu — podaje źródła przytoczeń spotykanych w tekście *Dzienników* (wraz z ich korektą), konfrontację danych biograficznych zawartych w *Dziennikach* z danymi z innych źródeł, wyjaśnienia mało znanych lub zapomnianych szczegółów obyczaju i życia codziennego, objaśnienia językowe, wreszcie — jeden z ciekawszych aspektów komentarza — konfrontacje opisanych w *Dziennikach* wydarzeń, osób i sytuacji z ich literacką transpozycją w twórczości Żeromskiego. Trud komentatora można ocenić dokładniej, gdy się weźmie pod uwagę fakt, że liczba przypisów do obydwu wydanych tomów przekracza 2600, a opracowanie ich zostało wykonane z dużą pieczołowitością, co trzeba stwierdzić mimo zastrzeżeń szczegółowych, zgłaszanych przez recenzentów pierwszego tomu publikacji.

Znaczenia wydania *Dzienników* niesposób przecenić. Lakoniczna relacja o losach dwudziestu jeden rękopiśmiennych tomików Stefana Żeromskiego budzi natychmiastową refleksję, nieodparcie nasuwającą się czytelnikowi *Wstępu*: jak niepewny jest los dokumentu zachowanego w jedynym egzemplarzu oryginału, jak bezbronny jest rękopis wobec niszczącej siły czasu i wypadków! I to jest jeszcze jeden wzgląd, dla którego wysoko trzeba cenić inicjatywę opublikowania *Dzienników*.

BRONISŁAW GOŁĘBIEWSKI

Wydanie dwóch tomów *Dzienników* Stefana Żeromskiego jest doniosłym wydarzeniem w naszym życiu literackim ostatnich lat. *Dzienniki* — pierwszy tego rodzaju tak obszerny, szczerzy i wszechstronny pamiętnik wielkiego pisarza z lat młodzieńczych — stanowią materiał do szeregu prac i przemyśleń dla naukowców, literatów, pedagogów i czytelników-wielbicieli twórczości autora *Przedwiośnia*.

Polonistę-pedagoga *Dzienniki* zainteresują na pewno nie tylko od strony historycznoliterackiej i biograficznej, ale także psychologicznej i wychowawczej. Z tych

szczerych notatek przemawia żywo prawda o psychologii okresu dojrzewania młodej, nieprzeciętnie zdolnej i wrażliwej jednostki, która dzięki temu, co pisze o sobie, odkrywa przed nami poszczególne stopnie własnego dojrzewania ideowego, kształtowania się charakteru, upodobań. pewnego typu umysłowości, wyobraźni i talentu. Odślania się przed nami cała skomplikowana gmatwanina myśli, uczuć, kompleksów, nastrojów psychicznych, dążeń, wewnętrznych konfliktów, młodzieńczych pragnień. Śledzimy edukację literacką przyszłego pisarza: jak czyta, co myśli o książkach, jak działają one na jego wyobraźnię i kształtowanie się ideałów narodowych, społecznych, moralnych.

Wydawać się to może cokolwiek paradoksalne, ale sądzę, że właśnie *Dzienniki* wnoszą wiele dowodów rzeczowych do obecnych dyskusji nad programem i metodami nauczania literatury w szkołach średnich i na wyższych uczelniach, że są one — po uważnym przeczytaniu — skarbnicą obserwacji i wniosków dla pedagoga-polonisty. Obserwacji i wniosków, które warto przemyśleć.

Dla przykładu podam parę spraw. Ustalono już raz na zawsze, że literatura musi być ukazywana uczniom nie tylko od strony prawd i idei, które zawiera dane dzieło, ale także od strony artystycznych czynników emocjonalnego ich ujęcia i pokazania czytelnikowi w pięknej formie. Sposób poznawania i głębokiego przyswojenia sobie idei i prawd zawartych w dziele literackim przez młodego Żeromskiego daje wielkie możliwości obserwacji, w jaki sposób do świadomości nawet przeciętnego ucznia dociera idea i prawda życiowa literatury pięknej. Doszliśmy już wspólnie do wniosku, że przeładowanie spisów lektury obowiązkowej nie sprzyja przeżywaniu dzieł przez ucznia. Lektura Żeromskiego i sposób jej przeżywania dowodzi, że najgłębiej wzruszyły go i zostawały w jego świadomości najczęściej książki spoza „kanonu lektury“, czytane samodzielnie, z własnej inicjatywy, ale „współbrzmiające“ z aktualnymi, osobistymi przeżyciami, nastrojami i myślami przyszłego pisarza. Były to najczęściej dzieła wielkich klasyków, zakazane przez władze szkolne pod zaborami, albo mniej znane utwory różnych pisarzy na temat zagadnień, które w danej chwili szczególnie interesowały Żeromskiego (np. *Powieść bez tytułu* Kraszewskiego). A więc — „dowód rzeczowy“, że trzeba zostawiać uczniom, a zwłaszcza studentom, czas na własną lekturę.

O odrzuceniu „schematów“ socjologicznych w stosunku do pisarzy i dzieł mówi się u nas wiele, i słusznie. O Żeromskim w ślad za naszymi opracowaniami poloniści powtarzali często jak zaklęcie formułkę: „rozbitek szlacheckiego dworku“, który przeszedł do warstwy inteligencji, tego „proletariatu pracy umysłowej“, i dzielił w życiu i twórczości sprzeczności swego środowiska. Teza jako wielkie, uproszczone uogólnienie słuszna. Ale ilu polonistów, a nawet historyków literatury-naukowców potrafiłoby ją uargumentować, pokazać złożoność tego zagadnienia? Na pewno niewiele. *Dzienniki* odślaniają cały splot czynników społecznych kształtujących życie i psychikę pisarza, dając konkretny, jedyny w takiej bezpośredniej formie przykład złożoności wpływów i czynników kształtujących jednostkę twórczą w społeczeństwie klasowym.

Na marginesie lektury *Dzienników* można snuć wiele przemyśleń, nad metodyką nauczania. Przykład Bema, polonisty Żeromskiego, na pewno zainteresuje każdego nauczyciela literatury, bo pokazuje, jak kierować zamiłowaniem uczniów uzdolnionych w kierunku humanistycznym, jak umiejętnie wykorzystywać ich dążenie twórcze, jak dyskretnie kształtować ambicję poznawania nowych wartości artystycznych, jak dawać uczniowi przykład rozumnego rozkoszowania się pięknem utworu literackiego.

Wielu nauczycieli narzeka na martwość i małą wartość kółek polonistycznych dla nauczania i wychowania. Warto przyjrzeć się działalności Żeromskiego w kółku młodzieżowym, jego referatom ukazującym sylwetki wielkich twórców (Asnyk,

Mickiewicz, Jeż, Konopnicka). Łatwo wtedy dojść do wniosku, że wartość takiej pracy zależna jest od stopnia samodzielności i nowatorstwa samych uczniów, jak również od atrakcyjności poruszanych tematów, od ich związku z tym, czym żyje młodzież.

Znana to bolączka, że często najtrudniej zainteresować uczniów szkół średnich współczesnym życiem literackim. Przykład Żeromskiego zdaje się wskazywać, że uczeń musi poznać przede wszystkim „literacki spór epoki“ i zainteresować się nim, a wtedy sam zacznie śledzić prasę literacką i wydawnictwa.

Dzienniki świadczą również o tym, że nic tak nie pomaga w rozwijaniu literackich upodobań młodego człowieka, nic tak nie rozbudza jego wrażliwości na piękno, nie kształtuje wyobraźni i smaku artystycznego, wreszcie nie tak nie pomaga w zrozumieniu środków artystycznych, jakimi posługuje się literatura, jak poznawanie i rozumienie innych dziedzin sztuki, a w szczególności malarstwa, muzyki, teatru i piękna ojczystego krajobrazu.

Można by ciągnąć długą litanie podobnych problemów na marginesie *Dzienników*. Wydaje mi się jednak, że nawet te, wybrane przypadkowo i dowolnie, powinny być wystarczającą zachętą do przestudiowania *Dzienników* pod tym kątem widzenia.

W niniejszej recenzji chciałbym się jednak zająć innym problemem: czego dowiadujemy się z *Dzienników* o Żeromskim jako przyszłym wielkim pisarzu, znawcy ludzkiej natury, konfliktów, ludzkich pasji i namiętności, pisarzu, który starał się zawsze mówić nagą prawdę o człowieku swej epoki?

Od najwcześniejszych lat młodzieńczych żył Żeromski świadomością, że zostanie pisarzem. Ciągłe obserwował życie i ludzi, próbował pisać różne utwory, doskonalił styl i wzbogacał słownictwo. Najdobitniej sformułował w *Dziennikach* to postanowienie w r. 1889, kiedy już zadebiutował pierwszymi opowiadaniem w prasie warszawskiej: „Napisać muszę książkę, gdzie wypowiem, że historia mego czasu była przedmiotem mego badania i bólu mego serca“. Jest to motyw dominujący w *Dziennikach*, a jednocześnie główna przyczyna ich powstania i tak systematycznego prowadzenia przez pisarza.

Część I *Dzienników* obejmuje lata 1882—1886, z przerwami od kwietnia 1884 do maja 1885 r. oraz od października 1885 do maja 1886 r. (tomiki IV, V, VI i VII zaginęły) i dotyczy przeważnie okresu nauki w gimnazjum kieleckim. Są to zapiski na ogół dziecięce, bardzo szczerze i ciekawe, ale pod względem literackim nie dorastające do rangi prozy artystycznej. Widoczna w nich jest jednak pasja pisarska — pasja poznania samego siebie oraz otaczającego życia i ludzi. Pierwsze próbki literackie odnotowane w *Dziennikach* wiążą się z silnymi przeżyciami osobistymi. Są to szczerze i bezpośrednie, ale pozbawione wartości poetyckich młodzieńcze wierszyki. Z kolei młody Żeromski przechodzi do prób dramatycznych, co jest związane z jego pasją do teatru.

Dramaty, które planuje i pisze (*Savonarola*, *Hus*, *Cola di Rienzi*, *Ściegienny*), cechuje patos, poetyckość, skupienie akcji wokół postaci jednego bohatera historycznego — bojownika o wyzwolenie narodowe i społeczne. Utwory te wiążą w cykle historyczne i — jak wynika z jego planów i myśli o nich — troszczy się szczególnie o dramatyczność akcji i plastykę postaci. Uderza przy tym duża pracowitość młodego autora, który nie polega tylko na swej fantazji, ale szpera w dziełach historycznych szukając jak najdokładniejszych wiadomości o epoce i osobach występujących w utworze. W dramatach tych Żeromski chciał odtworzyć swój ideał „bojowników o wolność“. Widać w tym niewątpliwy wpływ lektury romantyków.

Pierwsze próbki prozy — to szkice opowiadań i opowieści, np. *Powiatka bez tytułu* (pod wpływem Kraszewskiego *Powieści bez tytułu*). Głównym dążeniem autora jest w nich odmalowanie samego siebie, swej psychiki, uczuć, konfliktów, przeżyć. Najwięcej trudności napotyka młody prozaik przy tworzeniu żywych, ciekawych postaci bohaterów, o bardzo skomplikowanym i bogatym życiu wewnętrznym.

„Z marzeń moich — skarży się w I cz. *Dzienników* — gdy je wylewać zechcę na papier, nie pozostaje nic innego, jeno motyl, gdy mu zetrzesz barwy z jego skrzydeł; zamiast cudnych barw zostaje jakaś bezbarwna, bezwonna masa, która przypomina trochę zaledwie te jasne i plastyczne postaci, jakie widzę wyraźnie, gdy do pisania się biorę“ (s. 77).

Zdarzają się okresy, że Żeromski pochłonięty jest zupełnie lekturą wielkich prozaików i nie myśli o samodzielnych utworach. Ale i wtedy czyta on do pewnego stopnia pod kątem widzenia swych twórczych zamierzeń, czyta krytycznie, uważnie, studiując niemal dzieła literackie, dobiera sobie i przyswaja najlepsze chwytły artystyczne i myśli pisarzy przez odnotowanie ich w *Dziennikach*. Najczęściej zastanawia się nad rysunkiem postaci ciekawych bohaterów, ich świata wewnętrznego, sposobów charakterystyki i indywidualizacji.

Ten typ zainteresowań znajduje swoje odbicie w próbach pisarskich. Uderza w nich młodzieńcza pogoń za niezwykłością, drastycznymi, trudnymi sprawami i sytuacjami. Jest w nich wiele psychologizmu, naturalistycznej manieri i biologizmu. Pisane jakby dla wprawy, często bez głębszych myśli, wysyłane są te próbki do prasy i doczekują się najczęściej negatywnej oceny. Pozytywiści, np. Świętochowski, nie dostrzegali w tych pierwocinach idei. O ile bowiem Żeromski we wcześniejszych dramatach opracowywał literacko wielkie idee ludzkie, o tyle teraz, jakby zmęczony, „pierze brudy“ z dziedziny życia moralno-obyczajowego. Ale przy tym ciągle nosi się z zamiarem ukazania pełni ludzkiego serca i myśli, ucząc się mozolnie tej sztuki właśnie w *Dziennikach*.

Te próby literackie nie odbywają się niezależnie od codziennego życia, zwykłych wydarzeń i kłopotów ucznia, a potem studenta. *Dzienniki* pokazują szeroko, jaki wpływ na te próby wywierała szkoła, polonista Żeromskiego z Kielc, prof. Bem, sytuacja rodzinna pisarza itd.

Żeromski pisze *Dzienniki* dzięki zachęcie i radzie Bema. Mądry polonista, widząc zdolności ucznia, znając jego skrytą, trochę samotniczą, ale wylewną naturę, utrafił doskonale radząc mu pisanie pamiętnika. To Bem właśnie nadał ton i charakter *Dziennikom*. W słowach zachęty wypisanych na karcie tytułowej I tomiku czytamy, że „*Dzienniczek* będzie jakby stróżem każdego kroku, będzie rozwijał myśl“. A więc nie miała to być od początku tylko kronika życia złożona z opisu faktów, ale notatnik myśli, uczuć, notatnik, w którym można je analizować, rozwijać, zastanawiać się nad celem życia. Jednym słowem, nie banały i gładkie wspomnienia, ale trudna, kształcąca robota pisarska.

Żeromski już w pierwszym tomiku realizuje taki kierunek. Bem potrafił dobrze pokierować młodym, ambitnym uczniem. Potrafił go pochwalić i wyróżnić, potrafił też boleśnie zganić. Ale przede wszystkim potrafił go maksymalnie zainteresować lekturą. Żeromski czekał na jego lekcje, rachował czas „między jedną a drugą godziną jego lekcji“. Bem od początku nauczył Żeromskiego odpowiedzialności i trudu pracy pisarskiej. W *Dziennikach* powtarza się jak refren myśl Kraszewskiego, często przypominana mu przez Bema: „Poeta powinien i musi być koniecznie pierwszy, bo drugim mu być nie wolno i nie warto“. A Żeromski żywił głęboko w sercu te ambicje „bycia pierwszym“. Toteż wszelka nagana z ust profesora miała dla niego wielkie znaczenie. Głęboko np. przeżył słowa Bema, który pewnego razu oświadczył mu na lekcji: „Żeromski pisze źle, tak pod względem gramatycznym, jak i stylistycznym“. Strzał pedagoga był celny. Bem miał rację niepokojąc się o gramatykę i styl młodego „aspiranta na literata“. Pokazują to pierwsze tomiki *Dzienników*, gdzie sporo jest potknięć gramatycznych i stylistycznych. Ale Żeromski świadomie pracuje nad tą sprawą, toteż widzimy w *Dziennikach*, jak z dość nieudolnej „kaszki“ słów, zdań, stylów kształtuje się z biegiem lat i doświadczeń oryginalny styl pisarski. Część II *Dzienników* jest tego najlepszym dowodem. Są to notatki z okresu

studiów warszawskich (oprócz trzech pierwszych miesięcy, z których tomiki zaginęły) oraz licznych guwernerskich wędrówek Żeromskiego po dworach w Kieleckiem i w Sandomierskiem. Zaczyna się szersze życie polityczne Żeromskiego, kształtuje się już wyraźnie jego ideologia, pogląd na świat, przekonania i ideały społeczne. Zaczyna się szersza obserwacja życia i ludzi. Poglębiają się osobiste konflikty młodego, ubogiego studenta.

Można powiedzieć, że II część *Dzienników* pokazuje drogi dojrzewania Żeromskiego jako człowieka-jednostki społecznej i biologicznej, jeżeli chodzi o biografię życia, i drogi dojrzewania Żeromskiego jako człowieka-artysty, głębokiego myślicielea i trzeźwego realisty, jeżeli chodzi o biografię wewnętrzną pisarza. Stanowi ona pod względem ujęcia, stylu, użytych form wyrazu, typów obrazu — załączek i źródeł późniejszego kunsztu pisarskiego autora *Ludzi bezdomnych*.

Życie młodego pisarza staje się w tym czasie niezwykle bogate i intensywne. Obok najintymniejszych przeżyć i konfliktów powstających na tle miłości do Heleny coraz większą rolę odgrywają w jego zapiskach koledzy i ich wpływ, praca kółka politycznego i spraw społeczno-politycznych dyskutowanych w nim, jak i w prasie. Rozszerza się zainteresowanie sztuką, wzbogacają się kryteria oceny dzieł literackich. A przede wszystkim rośnie społeczne doświadczenie pisarza dzięki szerszym obserwacjom ludzi i stosunków w mieście i na wsi. Coraz umiejętniej i ciekawiej Żeromski podpatruje i odmalowuje krajobraz wiejski, a także warszawski. W Warszawie miejscami pobytu i działalności Żeromskiego są: uniwersytet, sala zgromadzeń kółka, mieszkania przyjaciół, mieszkania burżuazji zatrudniającej go jako korepetytora, teatry, sale wystawowe, tania kuchnia, kawiarnie, redakcje czasopism. A na prowincji — dom Heleny w Białej Podlaskiej, Górnio, Szulmierz i inne okoliczne dworki. Trochę przesadnie pesymistycznie ocenia on wobec tego swój brak pola do obserwacji pisząc w *Dziennikach*: „Taki to i szeroki horyzont mam jak pantera zamknięta...”

Miłość do Heleny to najlepszy przykład skali i bogactwa jego życia uczuciowego: żalu, tęsknoty, złości, zgryzoty, wstydu, rezygnacji, uwielbienia i zwykłej ludzkiej namiętności. Tak jak pisze do niej dn. 11 XII 1886 r.: „Ty czujesz to, że cię nikt nie kochał moją miłością, tym wszystkim, co jest w człowieku: dobrem i złem, namiętnością i platyzmem, rozumem i wolą. [...] Szczególna to rzecz: od miłosego szeptu — do wyżyn romansu — przeszliśmy wszystko... Zdawało się, że to musi się wyczerpać i pęknąć. I nie. Ostatnie nasze widzenie się to jasna karta mojego życia. Dowiedziałem się, że są we mnie bezwiedne uczucia uczciwe, a takie ogromne, że ich noce bezsenne, męka i zgryzota zgłuszyć nie mogą. Nie uwierzyłbym samemu sobie, że mogę czuć taki żal, taką litość i taką miłość dla Ciebie — jednocześnie“ (s. 41).

Trzeba wydobyć z tej miłości — jako najważniejszy jej czynnik w odniesieniu do późniejszej twórczości — wielki humanizm ludzkiego uczucia oraz ogromną jego złożoność i wszechstronność, gdy chodzi o składowe pierwiastki uczuciowe i rozumowo-refleksyjne. Niedościgniona jest plastyka i szczerłość wyrażania tych spraw w formie słownej w rozmaitych obrazach i ujęciach stylistycznych. W stosunku do pierwszych opowiadań dają się też zauważyć proste analogie sytuacyjne i słowno-stylistyczne.

Koledzy i kółko polityczne zajmują Żeromskiemu wiele czasu. Nieprawdą jest, że Żeromski jest nadal niepoprawnym samotnikiem. Pisze nawet, że lepsza jest przyjaźń niż miłość. Przygotowuje sylwetki literackie na wspólne wieczory — Mickiewicza, Asnyka, Konopnickiej. Dużo pisze o kolegach, o życiu z nimi. Ale szybko się rozczarowuje, gromi ich, nie ufa im i wtedy znów czuje się samotnikiem. Ciągłe dąży jednak do zadzierzgnięcia więzów przyjaźni z dobrymi kolegami i znajomymi.

Jedno jest charakterystyczne: krytycznie, często nawet satyrycznie patrzy na programy polityczne wysuwane w kołce. Jest to program Ligi Polskiej i Zetu, zapoczątkowany przez Jeża, według którego najważniejsze jest utworzenie Skarbu Naro-

dowego i mobilizacja sił społeczeństwa do czynu zbrojnego o niepodległą Polskę. Te środki przyjmuje Żeromski jako prowadzące do celu, ale ich ostrożna i opieszala a pełna sprzeczności realizacja często mu nie odpowiada. Gromi przy tym pozytywizm, pracę organicznikowską — z jednej strony, i teorie socjalistów, że rewolucja narodowa nie może się obejść bez rewolucji socjalnej — z drugiej strony. Nie wierzy już, jak dawniej, w hasło: z szlachtą polską polski lud. Ale jeszcze wierzy w solidarne wystąpienie wszystkich warstw w interesie wyzwoleniczym.

Najważniejsza fala tego nurtu przeżyć i myśli jest początkiem burzy pomyłek. Żeromski nie znał drogowskazów historycznych, był zdany tylko na swe szlachetne sumienie, które ciągle mówiło mu jedno: ojczyzna, wolność, lud. Nie mówiło, kto przyniesie wolność ojczyźnie i wyzwolenie ludowi. Tej siły Żeromski nie znał i nie poznał, nie przyswoił sobie w młodości jej obrazu i znaczenia.

W opowiadaniach Żeromskiego odzwierciedla się dość wyraźnie ta „dojrzałość“ ideowo-polityczna ze wszystkimi pomyłkami i zahamowaniami, jaka dokonała się w tych latach. Widać to przede wszystkim w nurtach tematyczno-ideowych nowel oraz w ich realistycznej motywacji. Wtedy rzeczywiście dokonuje się ostateczna krystalizacja zagadnień, do których Żeromski będzie wracał w całej swej twórczości. Zagadnienia te to: 1. historia walk narodu o wolność i wyzwolenie społeczne; 2. nędzka i upośledzenie chłopów; 3. sytuacja i życie „proletariuszy pracy umysłowej“ w mieście; 4. życie i rozkład ziemiaństwa; 5. bohaterowie-społecznicy walczący o lepsze jutro, o likwidację nędzy społecznej, zła i niesprawiedliwości; 6. bohaterowie pragnący uszczęśliwić ludzkość przy pomocy utopijnych wynalazków i odkryć naukowych.

Żeromski jako czytelnik, odbiorca sztuki teatralnej, recytatorskiej, malarskiej mówi nam najwięcej o kształtowaniu się poglądów estetyczno-moralnych późniejszego pisarza. Chodzi tu o wiele spraw, nie tylko o wybór mistrzów, ulubionych autorów, ulubionych kształtów artystycznej wizji rzeczywistości. Chodzi o elementy, które głównie chwytal i odczuwał Żeromski z książek, o to, jak indywidualnie przetwarzał i co brał dla siebie z lektury, z malarstwa (Matejko, Grottger), muzyki (Chopin, Moniuszko, Mozart). Nie łatwa to sprawa. Ogólnie można powiedzieć, że najbardziej imponuje mu ludowe widzenie rzeczywistości (Konopnicka), głęboka i odważna analiza ludzkiej duszy (Prus), wielka pasja i prawda odtwarzania uczuć, porywów, sprzeczności i walki ludzkiej (Szekspir). Zachwyca go sztuka trudna, walcząca, stawiająca sobie najwyższe zadania społeczne i artystyczne. Nie znosi powierzchowności, sztuczności, nieznamomości rzeczy, lichego efekciarstwa.

Ale u Żeromskiego w inspiracji twórczej przeważa zdecydowanie obserwacja ludzi i ich spraw życiowych. Młody pisarz do wszystkich niemal kolegów i przygodnych znajomych ustosunkowuje się jak do medium dla dokonania obserwacji społeczno-psychologicznych. Wydaje nam się to niekiedy dziwne. Np. pisze dnia 4 I 1887 r.: „Byłem dziś wieczór u ładnej dziewczyny. Mam nareszcie medium badań psychologicznych tego gruntu. Opowiadała mi swą miłość ze studentem, opowiadała tak prawdziwie, że siedziałem u niej z godziną“ (s. 73).

Nie ma w *Dziennikach* charakterystyki bez opisu cech zewnętrznych, konstrukcji cielesnej, sposobu mówienia, patrzenia, bycia, a nawet opisu danego krajobrazu czy pomieszczenia. Już tu widać, jak Żeromski uczy się charakteryzowania postaci przez zwarty opis warunków, w jakich ona się znajduje, a także przez wiernie podchwyconą indywidualizację języka, dialogu, sposobu konstruowania wypowiedzi przez ludzi różnych zawodów i środowisk. Opis wyglądu osób jest zawsze powiązany z próbą ich wewnętrznej, psychologicznej charakterystyki. Często jest to tylko jeden rys, ale zdradzający wielki talent pisarza do „zaglądania ludziom w ich dusze...“

Krajobrazy maluje Żeromski w II części *Dzienników* z dużym powodzeniem. Szczególnie krajobrazy z Szulmierza. Zawsze wydobywa z nich nastroj, często per-

sonifikuje albo symbolizuje te czy inne zjawiska zgodnie z własnymi uczuciami czy nastrojem. Oto opis uczuć samotnego młodzieńca w ogrodzie zalanym poświatą księżycą lipcowej nocy:

„Zaczyna się wieczorna schadzka. Tu biały, srebrny promyczek uczeplił się białej, dziewiczej lewkonii. Wstrzymujesz się z zachwyceniem śledzisz wymianę ich uczuć. Ona tak pachnie, tak się przegina, tyle uczuć namiętnych nią wstrząsa, a stara się panować nad nimi, jak na dziewicę przystało. A on otacza ją ramionami, całuje każdy listek, pieści wszystkie prątki. Lecz jej nie kocha... Wypieścił i rzuca. Nieśmiało osuwa się z jej ramion, a potem chyżo pełźnie... do drugiej lewkonii. Biedna, biała, zhańbiona dziewczeczka zanurza się w mrok, w ciemność, w rozpacz i tęsknotę. Nie wróci do niej nigdy, bo oto objął ramionami fioletową dziewoję. Ta nie sprawdza swej nazwy, nie jest białą — toteż nie bawi u niej długo. Muska pocałunkiem i ucieka do następnych — do pasowej, amarantowej... Obiegł wszystkie doszedł do końca rabaty, podszedł pod kąt pałacu, przemaszzerował po żółtym piasku ścieżki, musiał w przelocie bratki, zawisł chwilowo na ustach sztamowej przekwitłej róży — i uciekł, przepadł jak duch. Ach — czyż sądzicie, że to była rzeczywistość? To był miłosny sen kwiatów!” (s. 343).

Czy to tylko gra słów i silenie się na oryginalną baśniowość? To próba swoistego oddania przez opis przyrody uczuć człowieka samotnego śniącego o miłości. Ozywiają one przyrodę, wcielają się niejako w ten promyk, co hasa po kwiatach ogrodu.

Próbki podobnych opisów o elementach liryczno-uczuciowych wydają się załącznikiem późniejszej indywidualnej cechy dojrzałej prozy Żeromskiego. Np. w *Popiołach*, gdzie często przez opis przyrody wyraża on uczucia bohaterów.

Dzienniki są wielką i niewyczerpaną skarbnicą wiedzy o psychice autora, o jej ewolucji, o sposobie patrzenia na świat, jaki wtedy kształtował w sobie młody Żeromski. Dzięki niemu wyrósł potem na wielkiego mistrza słowa, wielkiego humanistę i walczącego pisarza, którego idee walki z krzywdą ludzką i złem do dzisiejszych dni nie straciły nic ze swej aktualności i siły oddziaływania.

K R O N I K A

ZDZISŁAW LIBERA

ROK MICKIEWICZOWSKI W FINLANDII I DANII

Podobnie jak w innych krajach europejskich, uroczystości ku czci Mickiewicza odbyły się w Finlandii. Organizacją obchodów zajął się specjalny Komitet, w skład którego weszli m. in. pani Kerttu Salasti, minister oświaty, prof. Rafael Koskimies, prof. Eino Nieminen, kierownik katedry sławistyki na Uniwersytecie w Helsinkach, prof. Viljanen, Arvo Turtiainen, poeta, Unuto Miettinen, przewodniczący Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Fińskiej, Usmo Kock, sekretarz Towarzystwa, oraz M. Järnefeld, były ambasador w Polsce, przyjaciel Polaków i miłośnik kultury polskiej.

Centralnym punktem uroczystości była akademii poświęcona Mickiewiczowi, zorganizowana na Uniwersytecie w Helsinkach 26 listopada 1955 r. Wzięli w niej udział: rektor Uniwersytetu, prof. N. Paavo Ravila, profesorowie i młodzież uniwersytecka, członkowie Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Fińskiej, członkowie ambasady polskiej z ambasadorem Janem Lato na czele. Program akademii obejmował przemówienie profesora literatury fińskiej Lauri Viljanena, referat o humanizmie Mickiewicza, wygłoszony przez niżej podpisanego, i recital chopinowski w wykonaniu laureata IV międzynarodowego konkursu chopinowskiego Tadeusza Żmudzińskiego.

Obchody mickiewiczowskie nie ograniczyły się jedynie do oficjalnej akademii. Staraniem Komitetu urządzono wieczory ku czci wielkiego poety w dwóch innych miastach uniwersyteckich, w Turku i w Iwaskyle. W programie tych wieczorów uwzględniono — oprócz wykładu o Mickiewiczu i muzyki Chopina — recytacje utworów poety. W Turku zebrani mogli słyszeć historię o Domejce i Dowejce w przekładzie fińskiego poety Trasta i w wykonaniu jednego z czołowych artystów dramatycznych. W Iwaskyle, w Wyższej Akademii Pedagogicznej, uroczystość mickiewiczowska miała charakter szczególnie serdeczny. Recytacje przygotowali sami studenci. Przedstawili oni licznie zebranej publiczności *Odę do młodości* i wybór *Sonetów krymskich*. Słowo Mickiewicza i muzyka Chopina żywo przemówiły do fińskiego słuchacza. Należy dodać, że społeczeństwo fińskie okazało znaczne zainteresowanie wielkim poetą polskiego romantyzmu. Świadczą o tym poważne artykuły, jakie z okazji rocznicy ukazały się w prasie fińskiej, dowodzą tego liczne i życzliwe notatki o odbytych akademiach i obchodach. Na szczególne wyróżnienie zasługuje studium wybitnego sławisty, prof. Kiparsky'ego.

Nie wolno również pominąć milczeniem atmosfery życzliwości, z jaką się spotkała delegacja z Polski. Przejawem tej życzliwej postawy było przyjęcie u pani minister oświaty, która w przemówieniu swoim dała wyraz życzeniu zacieśnienia współpracy kulturalnej i naukowej między naszymi narodami; dowodziły tego również spotkania towarzyskie, nacechowane prawdziwą serdecznością. Miło mi wspomnieć wizytę u ambasadora Järnefelda, w którego mieszkaniu zobaczyłem obrazy Fałata i Axentowicza i który z życzliwością wspominał Warszawę. Miło mi wspomnieć atmosferę wysokiej kultury intelektualnej i muzycznej domu państwa Järnefeldów, gdzie goście z Polski przyjęci zostali jak dawni, dobrzy znajomi. Pozostanie mi również w pamięci spotkanie z prof. Akti Rytkönenem, profesorem literatury fińskiej w Akademii Pedagogicznej w Iwaskyle, wybitnym etnografem, który nie szczędził trudu, ażeby zaznajomić mnie z życiem i organizacją uczelni, a urzekł wszystkich swoją gościnnością i bezpośredniością w obcowaniu. Niech mi wolno będzie jeszcze raz złożyć wyrazy podziękowania drowi Sulo Haltsonenowi, kierownikowi sekcji sławistycznej w Bibliotece Uniwersyteckiej, który z całą gotowością oprowadzał mnie po zbiorach bibliotecznych, nie szczędząc cennych informacji o stanie sławistyki w Finlandii. Dużo pracy i energii w organizację obchodów włożył pan Usmo Kock, sekretarz Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Fińskiej, który towarzyszył delegacji polskiej w jej podróży po Finlandii i starał się uprzyjemnić jej pobyt w pięknym kraju „lasów i jezior“. Nawiazanie z okazji Roku Mickiewiczowskiego kontakty naukowe na pewno nie zostaną przerwane i przyczynią się do zacieśnienia więzów kulturalnych między Polską i Finlandią.

Z Finlandii delegacja polska w osobach pianisty Tadeusza Żmudzińskiego i niżej podpisanego udała się do Danii, do Kopenhagi. Tutaj Komitet Mickiewiczowski, skupiający wybitnych sławistów duńskich, przygotował uroczysty obchód w dniu 7 grudnia w wielkiej sali Odd-Fellow Palace. Na bogaty program obchodu oprócz referatu przedstawiciela Uniwersytetu Warszawskiego oraz koncertu Tadeusza Żmudzińskiego złożyły się przemówienia sławisty duńskiego W. Thomdala, wykład profesora Uniwersytetu w Kopenhadze dra Carla Stiefa, recytacje *Pana Tadeusza* w wykonaniu artysty Elitha Pio oraz pieśni do słów Mickiewicza odśpiewane pięknie przez Karen Wecke przy akompaniamencie Ellen Malberg. W dużej sali koncertowej zebrało się około pięciuset osób, a wśród nich przedstawiciele dyplomatyczni różnych krajów oraz świata artystycznego Danii.

Z piękną inicjatywą wystąpiła Biblioteka Uniwersytecka urządzając wystawę poświęconą Mickiewiczowi i jego dziełu. Pracownicy Biblioteki zebrali sporo inte-

resującego materiału książkowego i z zakresu ikonografii, który pokazali w kilku-nastu gablotach umieszczonych w hallu Biblioteki. Każdy, kto szedł do czytelni, musiał przejść przez hall i rzucić choćby okiem na wystawione eksponaty. Była to dobra propaganda Mickiewiczowskiego słowa. A i Polak zwiedzający wystawę znalazł na niej interesujące szczegóły, jak na przykład sąd Nietzschego o przekładzie *Pana Tadeusza* dokonany na język niemiecki przez Lipinera. *Pan Tadeusz* nie ma dotąd książkowego wydania w języku duńskim, jakkolwiek poemat jest już przetłóżony na ten język. Mimo to inteligencja duńska poinformowana jest ogólnie o Mickiewiczu, a to dzięki piśmowni wybitnego krytyka literatury światowej Jerzego Brandesa, który bawił kilka razy w Polsce i pisał studia o literaturze romantycznej.

I w Danii, podobnie jak w Finlandii, delegacja polska spotkała się z bardzo życzliwym przyjęciem. Przyczynił się do tego szczególnie prof. Carl Stief, profesor slawistyki na uniwersytecie, który nie szczędził czasu, by polonista warszawski mógł w czasie swego pobytu w Kopenhadze jak najwięcej zobaczyć i jak najwięcej skorzystać. Serdecznej opieki doznałem również ze strony pani Romany Heltbergowej, lektorki języka polskiego na uniwersytecie, i dr Krystyny Netteberg, adiunkta przy katedrze slawistyki, które ułatwiły mi zwiedzenie cudownych okolic Kopenhagi.

Pobyt mój w Kopenhadze nie ograniczył się do wygłoszenia referatu na akademii mickiewiczowskiej. Miałem sposobność zetknięcia się ze slawistami duńskimi i wygłosić na uniwersytecie odczyt o współczesnej literaturze polskiej.

Słowem, pierwsze nici w sprawach kultury i nauk filologicznych zostały już nawiązane. Chodzi teraz o to, ażeby je wzmocnić i ażebyśmy mogli u siebie z kolei gościć przedstawicieli nauki i sztuki z ojczyzny Andersena.

WŁODZIMIERZ HAJDRYCH

WYSTAWA MICKIEWICZOWSKA W SZKOŁACH RADZIECKICH

Ostatnia wycieczka naszych pracowników oświatowych do Moskwy i Leningradu (7—31 I 56 r.) przywiozła ze sobą do kraju m. in. niewielką objętościowo, ale bardzo cenną książeczkę. Wydało ją w końcu ubiegłego roku Ministerstwo Oświaty RFSRR w statystycznym nakładzie dla szkół siedmio- i dziesięcioletnich. Książeczka nosi tytuł *Życie i twórczość Adama Mickiewicza — Wystawa w szkole*.

Ukazanie się w Związku Radzieckim książki o takiej tematyce nie mogło nas zadziwić. Wiemy, że stulecie śmierci Adama Mickiewicza uczcili ludzie postępowi całego świata, jakże więc wśród nich miałyby braknąć narodów, które nade wszystko ukochały bojowników o wolność i sprawiedliwość społeczną. Sygnalizując przeto ukazanie się tego wydawnictwa chcę nie tyle podkreślić piękny hold złożony przez szkolnictwo radzieckie Mickiewiczowi, ile zwrócić uwagę na wielką wartość dydaktyczną tej publikacji. Dobrze byłoby, aby zainteresowały się nią przede wszystkim nasze instytucje wydawnicze odpowiedzialne za dostarczanie szkołom pomocy w zakresie popularyzowania życia i twórczości wybitnych pisarzy.

Omawiana książka uderza swym niezwykłym formatem: 35 cm × 22 cm, jest więc pozycją niebiblioteczną. Ale też jej przeznaczeniem nie jest zaleganie półek bibliotecznych, lecz dostarczenie materiału do zorganizowania wystawy. Początkowe uwagi „Od redakcji“ zawierają krótkie, ale wyczerpujące informacje, które w zupełności orientują nauczycieli, w jaki sposób należy wykorzystać książkę w szkole.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza — zawierająca materiał do pogadanki o życiu i dziełach Adama Mickiewicza — rozmieszczona jest na czterech kartkach, między które wpięta jest część druga — ilustracyjna. Pierwszą ma użytkować nauczyciel dla przygotowania się do pogadanki, którą przeprowadzi w czasie oprowa-

dzania uczniów po wystawie, druga zaś posłuży do zmontowania samej wystawy. W tym celu nauczyciel, zgodnie z daną mu instrukcją, powinien rozciąć książkę, wyjąć z niej środkowe karty, rozciąć je, a wtedy otrzyma trzydzieści sześć całostronicowych obrazów. Każda karta bowiem zadrukowana jest tylko po jednej stronie. Ponieważ są one numerowane, łatwo je w sposób sensowny nakleić na kartonie lub desce i uzyskać artystyczną wystawę, bogato ilustrującą koleje życia naszego poety i jego twórczość.

Strona graficzna publikacji została rozwiązana z całym pietyzmem godnym tematu. Każda stronica, choć stanowi tylko część całości wystawy, jest pod względem kompozycyjnym zwarta dzięki artystycznemu rozmieszczeniu wersetów, różnorodności użytych czcionek, pięknym winiętom, a zwłaszcza dzięki doskonale odbitym kliszom. Można było to osiągnąć, gdyż książka wydrukowana została na czerpanym papierze.

Pod względem poznawczym książka przedstawia się również bardzo interesująco. Znajdują się w niej m. in. ilustracje mało u nas znane albo zupełnie nie znane. Są tu więc np. ze starych litografii wzięte obrazy domu w Zaosiu, domu rodzinnego Adama Mickiewicza w Nowogrodku, ogólny widok Nowogrodka z ruinami zamku na górze Mendoga, młodzieńczy portret Lelewela w wykonaniu Oleszkiewicza, fotografia olbrzymiego kamienia Filaretów — miejsca zebrań członków Towarzystwa, domu w Kownie, w którym mieszkał poeta, mało znany portret Domagackiego przedstawiający Mickiewicza z laską i cylindrem w rękę, ilustracje Alakryńskiego do *Trzech Budrysów*, fotografia pucharu ofiarowanego Mickiewiczowi przez przyjaciół na wyjeździe z Rosji, rękopis Puszkina z przepisaniem po polsku fragmentem *Pomnika Piotra Wielkiego* i wiele, wiele innych. Wszystkie one zaopatrzone są w odpowiednie informujące podpisy. Fragmenty tłumaczonych dzieł Mickiewicza lub o Mickiewiczu rozmieszczone zostały tak przejrzysto, że z wystawy można korzystać nawet bez objaśnień przewodnika. Wydaje mi się to szczególnie ważne, jeśli się weźmie pod uwagę, że jednorazowe obejrzenie takiej bogatej w treść wystawy nie wystarczy i uczniowie klas starszych powinni ją przestudiować dokładnie w indywidualnym zwiedzeniu.

Uczestników wycieczki naszych pracowników oświatowych poinformowano w Ministerstwie Oświaty RFSRR, że wydawnictwa tego typu nie należą w Związku Radzieckim do rzadkości. W zasadzie szkoły otrzymują podobne materiały z okazji rocznic wszystkich wielkich pisarzy rosyjskich. Nie trudno wyobrazić sobie, jak wielkim ułatwieniem w pracy są dla nauczycieli takie wystawy i jak bardzo przyczynić się one mogą do podnoszenia wiedzy uczniów. Czy nie byłoby słuszne, aby nasze instytucje wydawnicze, zachęczone tym przykładem, pośpieszyły szkołom z podobną pomocą, na razie przynajmniej w odniesieniu do najbardziej zasłużonych naszych twórców?

LITERATURA W SZKOLE. Nr 5/56

Dwa wstępne artykuły omawianego numeru pisma rozpatrują niezwykle ważny problem nauczania literatury w klasach VIII—X.

W pierwszym z nich, „Nauczanie literatury w klasach VIII—IX”, M. A. Szylnikowa pisze o konieczności zmiany metody nauczania literatury w szkołach radzieckich w roku szkolnym 1955/56.

Autorka akcentuje na wstępie doniosłą sprawę związania nauki w szkole z życiem, z jego praktycznymi potrzebami i praktycznym działaniem człowieka. „Czasy, w których żyjemy, wymagają — czytamy — aby absolwenci po uzyskaniu średniego wykształcenia nie bali się pójść do fabryki, nie gardzili pracą fizyczną jako czymś niższym, nie związanym z kulturą.

Szkoła powinna wpoić uczniom głębokie przekonanie, że praca fizyczna, mająca w naszym kraju nieograniczone perspektywy rozwoju, stanowi istotną podstawę postępu.“

Przechodząc do uwag na temat zmian programowych autorka zaznacza, że w klasie VIII program przewiduje dokładniejsze opracowanie jednego tylko utworu każdego omawianego pisarza; jedynie twórczości Puszkina, Lermontowa, Niekrasowa poświęcono w nim nieco więcej miejsca. Omawiając przykładowo metody analizy dzieła literackiego na lekcji w klasie VIII — przy czym mowa jest o poezji Puszkina — autorka bardzo silnie akcentuje konieczność odczytywania utworów lirycznych na lekcji. Co więcej, na s. 4 czytamy, że nawet cały prawie *Eugeniusz Oniegin* może być przeczytany na lekcji, a z dramatu *Borys Godunow* należy przeczytać w klasie przynajmniej najważniejsze sceny.

Artykuł kładzie bardzo silny nacisk na konieczność bogatszej analizy tekstowej poezji, wydobywania, obok ideowo-artystycznych wartości wiersza, jego wartości emocjonalnych. Czytamy też o znaczeniu momentu wzruszenia uczniów pięknnością wiersza. Przy omawianiu metod opracowywania utworów prozaicznych autorka zwraca uwagę na dużą rolę wykładu nauczyciela o utworze, podając przy tym konkretny przykład lekcji o *Obłomowie* Gonczarowa.

W artykule znajdujemy również cenne rozważania na temat wyników nauczania.

Sprawy te żywo interesują nas, polonistów. Autorka wskazuje na nie zawsze właściwy, podobnie jak i u nas, poziom odpowiedzi uczniów przy egzaminach. Odpowiedzi te często nie zadowolają egzaminatorów, są wykute, formalne, chłodne. Widać, że w tych wypadkach nauczyciel przygotowywał uczniów do egzaminu omawiając tylko wskazane pytania, a nie opracowując utworu literackiego, którego pytanie dotyczy.

Omawiając zagadnienie nauczania literatury nie pomija także autorka zagadnienia przeciążenia uczniów pracami piśmiennymi, częstokroć zbędnymi. Jako przykład takiej zbędnej pracy piśmiennej podaje plan 40-stronicowego rozdziału powieści Gonczarowa pt. *Sen Obłomowa*. Nie brak też uwag o czytelnictwie. „Właściwe kierowanie czytelnictwem młodzieży — czytamy w zakończeniu artykułu — rozszerzy ramy jej literackiej wiedzy, pomoże w wychowaniu świadomych, aktywnych, wszechstronnie wykształconych budowniczych komunizmu.“

Autorem drugiego artykułu wstępnego jest L. I. Timofiejew. Omawiając zagadnienie „Nauczania literatury radzieckiej w szkole“ — pisze on o konieczności jak najściślejszego związku szkoły z życiem, o ogromnym wpływie literatury radzieckiej na młodzież, o roli i znaczeniu lekcji literatury ojczystej w szkole radzieckiej.

Artykuł omawia problem stosunku nauki historii do nauczania literatury, problem podręczników, problem właściwych metod uwzględniających w całej pełni „jedność ideowej treści i artystycznej formy dzieła literackiego“.

Szkoła — konkluduje Timofiejew — powinna wykształcić kulturalnego czytelnika zdolnego pojąć i zrozumieć artystyczne walory dzieła literackiego. Od poziomu mas czytelnicznych, które wypuszcza szkoła, zależy siła społecznego oddziaływania literatury. Wielka i odpowiedzialna jest praca tych, którzy wypełniając ważne zadanie społeczne, uczą w szkole radzieckiej literatury ojczystej.

W dziale Teoria i historia literatury znajdujemy artykuł A. H. Łuczaka „Pamięci Dobrolubowa“. Jest to interesująca analiza wiersza N. A. Niekrasowa pod takimże tytułem. I. Derkaczew pisze „O problematyce ideału w estetyce Bielinskiego“.

Bogaty dział *Metodyka literatury* przynosi artykuł G. P. Grigoriewa „Zagadnienia wychowawcze przy omawianiu powieści A. A. Fadiejewa

Młoda gwardia". M. G. Kaczurin i M. A. Szneerson są autorami artykułu „O zagadnieniu naukowo-artystycznego wychowania uczniów na lekcjach literatury“. Również następny artykuł, „Opracowywanie fragmentów powieści M. Gorkiego *Dzieciństwo* w klasie VII“, jest pracą dwóch autorów: N. N. Gerdziej-Kapicy oraz M. N. Sałtykowa. Dalej Z. N. Ginsburg pisze „O metodach rozwijania aktywności i samodzielności uczniów“. Autorka dzieli się z czytelnikiem swoimi doświadczeniami zwracając uwagę na konieczność rozwijania u uczniów zdolności samodzielnego myślenia przez samodzielną pracę. W artykule czytamy, że niestety najczęstszymi pytaniami padającymi na lekcji są pytania: Dlaczego? oraz: I co z tego wynika?

Nauczycielka E. L. Lewontin w artykule „Praca z podręcznikiem w klasie VIII“ omawia rozmaite formy korzystania z książki przez ucznia, a N. Żerikowa dzieli się swoimi doświadczeniami z lekcji o „oniegińskiej“ zwrotce. Artykuł N. B. Berchina „Organizacyjne formy i sposoby pracy z książką dla dzieci w organizacji pionierskiej“ zamyka niezwykle bogaty w tym numerze dział metodyczny.

LITERATURA W SZKOLE. Nr 6/55

Artykuł wstępny A. T. Kinkulkiną pt. „Bohaterskie lata pierwszej rewolucji rosyjskiej w literaturze pięknej“ zawiera interesujący przegląd utworów literackich — poetyckich i prozaicznych — o rewolucji 1905 roku.

Po krótkim wstępie, wyjaśniającym znaczenie i rolę rewolucji 1905 roku, następuje omówienie szeregu dzieł literackich, ideowo i artystycznie związanych z tą, tak niezwykle epoką.

Wśród autorów tych dzieł spotykamy dobrze nam znane nazwiska Gorkiego, Majakowskiego, Serafimowicza, Demiana Biednego, Kociubińskiego i innych. Spośród utworów Gorkiego omówiono *Matkę*, *Życie Klimy Samgina* i szereg artykułów ogłoszonych w związku z „krwawą niedzielą“ 9 stycznia 1905 roku.

Dowiadujemy się o utworach poetyckich poety-rewolucjonisty, tłumacza *Między narodówki*, A. J. Koca. Autor zwraca też uwagę na szkice D. A. Furmanowa *Taika* i *Jak zabili Ojca*, w których znalazły echo wydarzenia rewolucyjne.

Obfite cytaty z rozmaitych utworów, takich jak M. Sokołowa *Iskry*, M. M. Kociubińskiego *Fata Morgana*, czy z wierszy Majakowskiego, ilustrują głębię i ważność omawianych dzieł.

Wymienieni są także pisarze łołewscy, białoruscy, jak J. Rajnis, M. Bażan, Janka Kupała, Jakub Kołas, Samet Burgun. Nie brak i szerszych informacji o twórczości rewolucyjnej takich pisarzy, jak wspomniany wyżej Serafimowicz, Ostrowier, Wasyliewa, jak Nowikow-Priboj, autor poczytnej u nas *Cuszimy*, oraz S. Mstisławski, którego *Szpak* — ptak wiosenny był w naszych szkołach do niedawna lekturą szkolną uczniów klasy VII.

Wymienione utwory ukazują czytelnikowi wspaniałe postacie bohaterów rewolucjonistów, takich jak Babuszkina, Bauman, Uchtański, Frunze i inni.

Do rozmiaru potężnego symbolu urastają w tych utworach dzieje pancernika „Potiemkin“.

Wypadki rewolucyjne 1905 roku w Rosji szerokim echem odbiły się na całym świecie.

Autor artykułu wiele uwagi poświęca rozprawkom Anatola Franca związanym z tymi wypadkami. Wielki pisarz francuski zadeklarował wyraźnie, że „robotnicy francuscy wyciągają rękę do robotników rosyjskich i nigdy nie przyklasną ich mordcom“. Znajdujemy również omówienie książki obecnego prezydenta Czechosłowacji, A. Zapotockiego, pt. *Burzliwy 1905 rok*, która ukazała się najpierw w Związku

Radzieckim, a dopiero później w Czechosłowacji. W artykule nie pominięto też takich autorów, jak *Amerykanina* Jacka Londona i pisarza Danii Andersena Nexö.

W zakończeniu artykułu czytamy:

„Nasz naród, nasi towarzysze i przyjaciele za granicą czekają na nowe znakomite książki o rewolucji, na takie książki, o jakich mówił najżarliwszy uczestnik trzech rewolucji, M. H. Kalinin, pod których okładką pulsuje życie jak krew pod skórą, które pamięta się, jeżeli nie zawsze, to długo, które pragnie się przeczytać jeszcze raz.“

W dziale Teoria literatury znajdujemy obszerny artykuł B. W. Nejmana pt. „Styl M. A. Niekrasowa“. Wielki poeta rosyjski znany jest czytelnikowi polskiemu, a do zacieśnienia tej znajomości przyczyniło się wydanie w r. 1953 przez „Książkę i Wiedzę“ poematu Niekrasowa *Komu się na Rusi dobrze dzieje*, w przekładzie Juliana Tuwima, ze wstępem Samuela Fiszmana.

Dział *Metodyka literatury* przynosi analizę metodyczną utworu Puszkina *Cyganie w klasie VIII* — pióra K. P. Łachockiego. W zakończeniu artykułu autor zaznacza, że ponieważ w podręczniku na klasę VIII nie ma analizy poematu *Cyganie*, należy uczniom wskazać pytania czy zagadnienia, które będą omawiane na lekcjach w klasie, i podaje przykłady takich zagadnień. Wydaje nam się, że jest to cenna wskazówka metodyczna, którą należy się posługiwać wtedy, gdy mamy do czynienia na lekcjach literatury z większą całością. W tych wypadkach wskazane jest podawanie uczniom na wstępie problematyki, która sugeruje kierunek i metodę analizy utworu.

A. A. Jasnopoliańska w artykule „O powieści Sałtykowa-Szczedrina w klasie IX“ dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami z pracy nad analizą tego utworu, a A. M. Niekrasowa omawia metodę pracy nad tematem „Obraz wojny narodowej w powieści *Wojna i pokój* Lwa Tołstoja w klasie IX“.

M. M. Borysowa pisze o metodzie opracowania powieści Gogoła *Taras Bulba* w klasie VI, dzieląc artykuł na trzy części: 1. Zajęcia wstępne, 2. Praca nad tekstem utworu, 3. Zamknięcie pracy. Uderza w tym artykule podkreślenie konieczności korzystania z pomocy naukowych. Autorka omawiając swoją pracę nad tym utworem w klasie VI informuje, że przed lekcją oglądała z uczniami film *Taras Bulba*, postarała się też o portret Chmielnickiego z pisma *Ogoniok*, portrety Tarasa, Ostapa i Andrija, obrazy bitwy pod Dubnem i inne z wydania powieści Gogoła *Taras Bulba* ilustrowanego przez E. Kibryka. W zakończeniu artykułu autorka dzieli się swoimi doświadczeniami z pracy w kółku literackim młodzieży. Praca ta pozwoliła jej rozszerzyć i rozpowszechnić wśród młodzieży wiedzę o Gogolu.

Dział metodyczny recenzowanego numeru zamyka artykuł P. Rybakowa „Wyraziste czytanie baśni“. Jest to rozprawka poruszająca tak ważne zagadnienia właściwego recytowania, deklamowania wierszy na lekcjach, a w szczególności recytowania bajek Kryłowa.

Bardzo bogaty jest w tym numerze dział *Bibliografia*. Przynosi on omówienie trzech książek o L. Tołstoju, książki o Szołochowie oraz wielu pozycji beletrystycznych, przeważnie wznowień z r. 1955. Znajdujemy wśród nich takie, które zostały wydane w przekładzie polskim. Są to: Grosmana *Stiepan Koleczugin*, S. Mstisławskiego *Szpak — ptak wiosenny*, Katajewa *Samotny biały żagiel*, Majakowskiego *Wiersze zebrane*, Serafimowicza *Żelazny potok*, Kociubińskiego *Pisma wybrane* i inne.

W tymże dziale znajdujemy też omówienie wielu nowych książek z zakresu literatury naukowej i sztuki.

Kalendarz literacki przynosi artykuł B. Stachiejewa o Adamie Mickiewiczu, napisany z okazji uroczystości mickiewiczowskich.

Zamykają numer: *Kronika*, spis ważniejszych dat roku 1956 oraz zestawienie artykułów zamieszczonych w piśmie w r. 1955.



TREŚĆ NUMERU

Bolesław Bierut mówi...	3
-------------------------	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Krystyna Kuliczowska — „Kłopoty z teorią“ w literaturze dla dzieci i młodzieży	5
Barbara Tylicka — O realizm współczesnej prozy dla młodzieży	17

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Zdzisław Libera — Po dyskusji o „Panu Tadeuszu“	25
Zofia Makuszkowa — Rola nauczyciela-polonisty w kształtowaniu świadomej dyscypliny	30
Halina Natuniewicz — Wycieczka do Muzeum Mickiewicza	39
Maria Kniaginina — O analizie gramatycznej w praktyce szkolnej (II)	52

OCENY I SPRAWOZDANIA

„Dzienniki“ Stefana Żeromskiego (Roman Loth, Bronisław Gołębiowski)	63
---	----

KRONIKA

Zdzisław Libera — Rok Mickiewiczowski w Finlandii i Danii	74
Włodzimierz Hajdrych — Wystawa mickiewiczowska w szkołach radzieckich	76
„Literatura w Szkole“. Nr 5/1955	77
„Literatura w Szkole“. Nr 6/1955	79



Do prenumeratorów

Reklamacje dotyczące nieotrzymywania zaprenumerowanych numerów naszego czasopisma należy składać w urzędzie pocztowym, w którym dokonano wpłaty. Gdy reklamacje nie odnoszą skutku, należy interweniować przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. W tym wypadku trzeba podać dokładnie miejsce dokonania wpłaty (urząd pocztowy lub listonosz określonego urzędu pocztowego), datę i numer dowodu oraz kwotę wpłaconą.

Pragnąc usprawnić doręczanie czasopism w prenumeracie, „Ruch” zorganizował w każdym mieście wojewódzkim i powiatowym swoje oddziały i delegatury. Ponieważ w bieżącym roku szkoły, instytucje, urzędy i przedsiębiorstwa, których siedziba znajduje się w miastach wojewódzkich i powiatowych, zamawiają i opłacają prenumeratę w odpowiednich terenowych oddziałach i delegaturach „Ruchu”, najszlachetniej byłoby, aby instruktorzy WODKO i PODKO zaprenumerowali zbiorowo czasopismo bezpośrednio w oddziale lub delegaturze „Ruchu” w swoim mieście. Bezpośredni kontakt i możliwość kontroli doręczania czasopism prenumeratom będą wtedy niewątpliwie łatwiejsze.

Jednocześnie przypominamy, że w związku z ostatnim zarządzeniem Centralnego Zarządu UP i K „Ruch”, mającym na celu ułatwienie czytelnikom prenumerowanie prasy, przedpłaty na prenumeratę czasopism na III kwartał (miesięczniki) lub II półrocze przyjmowane są już **od dnia 11 marca aż do dnia 10 czerwca br.**

Prenumeraty zarówno indywidualne, jak i zbiorowe na terenach poza miastami wojewódzkimi i powiatowymi przyjmują urzędy pocztowe i listonosze.